

UNIVERSITY OF CAPE COAST

ÉTUDE DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE EN FLE DES
APPRENANTS DU NIVEAU 400 DE L'UNIVERSITÉ DE CAPE COAST À
TRAVERS DES COMMENTAIRES DES IMAGES SUR FACEBOOK.

BY

GRACE DADZIE

Thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of
Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfilment
of the requirements for the award of Master of Philosophy Degree in
Linguistics and Didactics.

NOVEMBER 2021

DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Signature: Date:

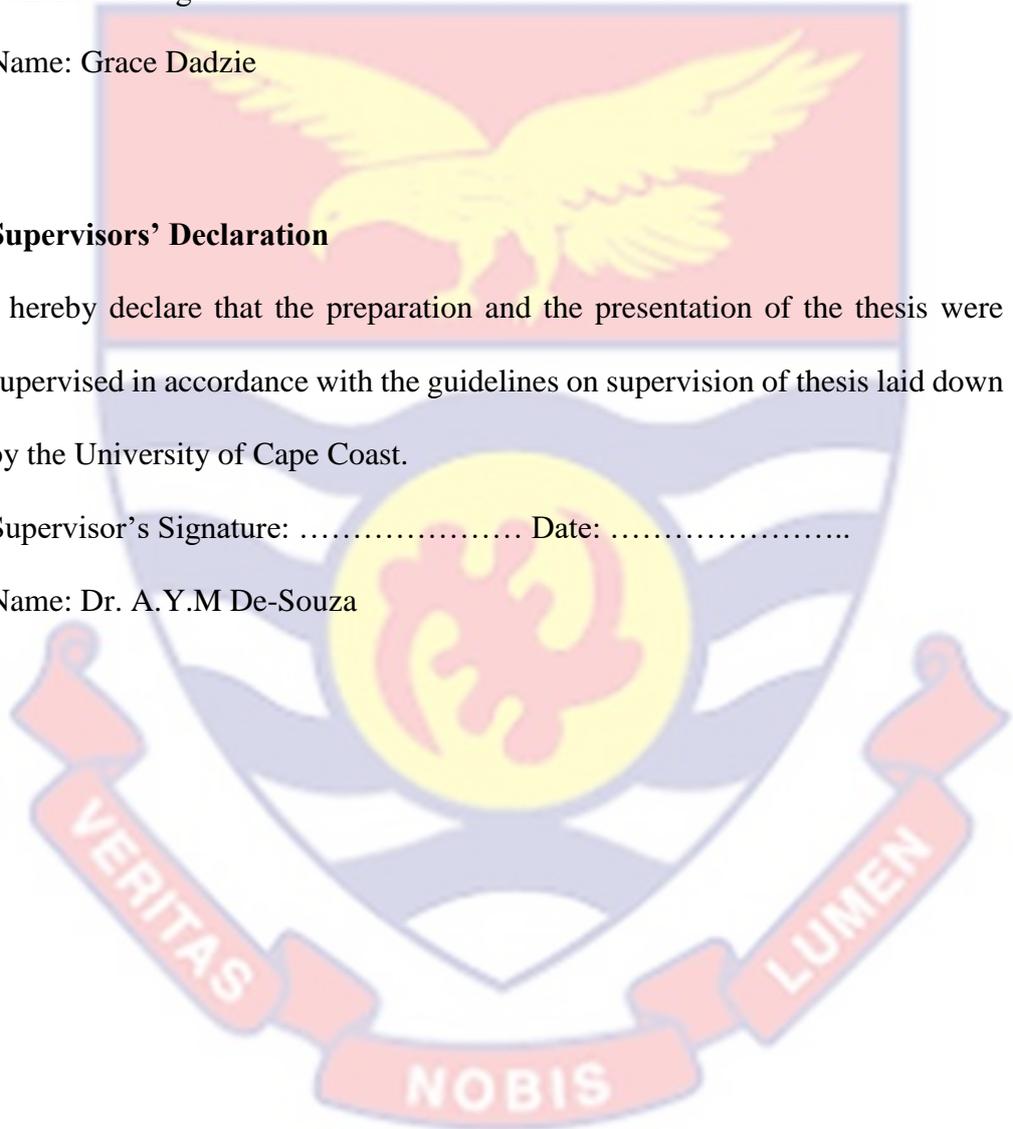
Name: Grace Dadzie

Supervisors' Declaration

I hereby declare that the preparation and the presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Supervisor's Signature: Date:

Name: Dr. A.Y.M De-Souza



ABSTRACT

This study is informed by a pilot study with final year students learning French as foreign language at University of Cape Coast. The pilot study revealed that majority of these students participate in Facebook conversations in English, more than in French. Thus, the aim of this work is to encourage these students to comment on Facebook in French and identify the pedagogical implications of these comments for the teaching/learning of French. Hence, the study seeks to identify the characteristics of learners' comments on Facebook images in French; then, to show the language proficiency of these learners during a Facebook image commenting task. Data was collected from 18 participants through a task, experiment and guided interview. The data was analysed using a qualitative approach. The data collected is presented in tabular form and interpreted in a qualitative manner. The analyses showed that learners used acronyms, emoticons and mixed language (English / French/ Ghanaian language) in their comments on the images on Facebook. Results also indicated these learners deployed lexical, semantic, grammatical and spelling skills competency in their comment. With respect to grammatical competence, participants had difficulty distinguishing between some articles in French. Semantic incompetence also made some sentences incomprehensible and ambiguous. The analyses also showed that respondents were happy and comfortable to comment on Facebook in French; therefore, the study recommends the official integration of social media like Facebook as medium of learning and teaching of French as this medium has the potential of affect positively the writing skills in French of the students.

RÉSUMÉ

Cette étude s'inspire d'une étude pilote menée auprès des apprenants de dernière année qui apprennent le français comme langue étrangère à l'Université de Cape Coast. L'étude pilote a révélé que la majorité de ces étudiants participent aux conversations sur Facebook en anglais, plus qu'en français. Ainsi, l'objectif de ce travail est d'encourager ces apprenants à commenter sur Facebook en français et d'identifier les implications pédagogiques de ces commentaires pour l'enseignement/apprentissage du français. Alors, l'étude cherche à identifier les caractéristiques des commentaires des apprenants sur les images sur Facebook en français ; puis, à montrer la compétence linguistique de ces apprenants lors d'une tâche de commentaire d'image sur Facebook. Les données ont été recueillies auprès de 18 participants à travers d'une tâche, une expérience et un entretien directif. Les données ont été analysées en utilisant une approche qualitative. Les données recueillies sont présentées sous forme de tableaux et interprétées de manière qualitative. Les analyses ont montré que les apprenants ont utilisé des acronymes, des émoticônes et un langage mixte (anglais / français / ghanéen) dans leurs commentaires sur les images sur Facebook. Les résultats ont également indiqué que ces apprenants ont déployé des compétences lexicales, sémantiques, grammaticales et orthographiques dans leurs commentaires. En ce qui concerne la compétence grammaticale, les participants ont eu des difficultés à distinguer certains articles en français. L'incompétence sémantique a également rendu certaines phrases incompréhensibles et ambiguës. Les analyses ont également montré que les répondants étaient heureux et à l'aise de commenter sur Facebook en français ; par conséquent, l'étude recommande l'intégration officielle des médias sociaux tel que Facebook comme moyen

d'apprentissage et d'enseignement du français car ce moyen a le potentiel d'affecter positivement les compétences rédactionnelles en français des apprenants.



REMERCIEMENTS

J'adresse ma sincère remerciement à Docteur A. M. Y. DE-SOUZA, mon directeur de recherche qui s'est engagé avec de bonne foi jusqu'à l'achèvement de mon étude.

Ma reconnaissance va également aux professeurs du Département de Français à l'Université de Cape Coast surtout Professeur Edem Kwasi Bakah, Dr. Baba Haruna, Dr. Kwawu, Dr S.K. Krakue, sans oublier Professeur. Kofi Yiboe pour leurs diverses contributions à mon évolution académique.

J'exprime mes vifs remerciements à mon mari, mes enfants, mes parents ainsi que mes frères pour leur soutien moral et leur amour lors de mon étude maîtrisard.

Je voudrais également remercier Messieurs Emmanuel Selorm Gligbe et Monsieur A. K. Ngedu sans oublier Mademoiselle Abena Nyarkoa pour leur aide. J'adresse ma profonde gratitude et mon immense reconnaissance à Messieurs Paul Baman et Godsway Attah pour leur soutien moral et à toutes les personnes qui m'ont aidé de près ou de loin dont les noms ne sont pas cités ici à l'aboutissement de ce travail.

DÉDICACE

Je dédie ce travail

À

Ma famille et au ministère des enfants et des adolescents



TABLE DES MATIÈRES

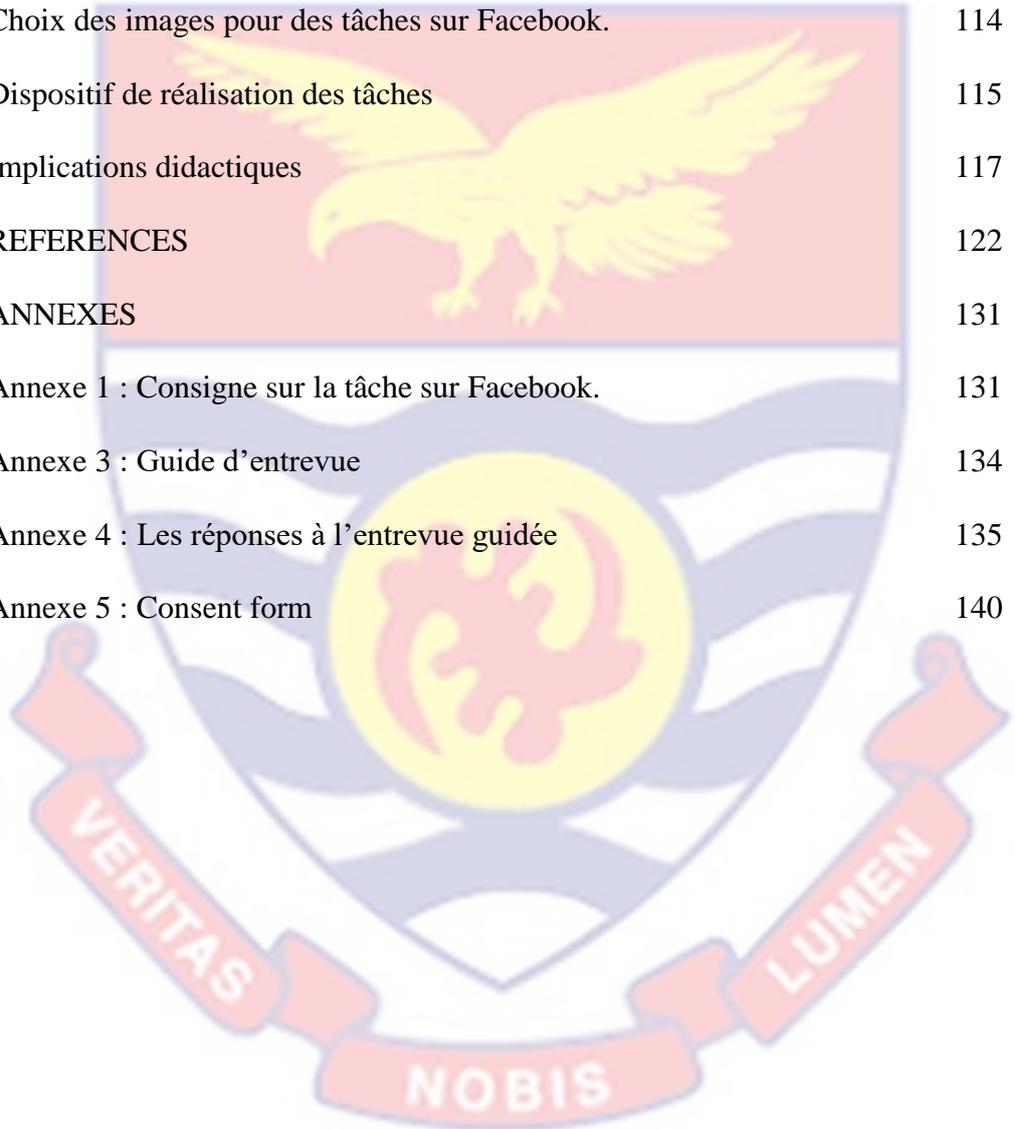
	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	vi
DÉDICACE	vii
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES TABLEAUX	xii
CHAPITRE UN: INTRODUCTION GÉNÉRALE	
Introduction	1
Cadre général de l'étude	1
Problématique	5
Questions de recherche	7
Hypothèses	8
Objectifs de l'étude	8
Définitions des termes clés	9
La notion de compétence	9
Compétence Linguistique	13
Compétence Lexicale	15
Compétence Grammaticale	15
Compétence Phonologique	16
Compétence Orthographique	17
Technologie de l'information et de la communication pour l'Enseignement (TICE)	18
Types de discours suscités par les nouvelles technologies	20

La problématique de l'utilisation des TIC	23
Médias sociaux	25
Tâche	26
La production écrite	33
Justification du choix du sujet	35
Organisation du travail	36
Conclusion partielle	37
CHAPITRE DEUX: CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX	
ANTÉRIEURS	
Introduction	38
Cadre théorique	38
Cognitivisme	38
Travaux Antérieurs	42
Conclusion partielle	56
CHAPITRE TROIS: METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES	
Introduction	57
Lieu d'enquête	58
Population cible	58
Echantillonnage	60
Instruments de collecte des données	62
Expérimentation	62
Tâche	63
Consigne de la tâche sur Facebook	64
Entrevue	65

Description du dispositif du groupe « UCC 400 French Research » sur Facebook	67
Choix des images de l'expérimentation	68
Tâches de commentaires d'images sur Facebook	68
Etude Pilote	69
Observation générale sur l'étude pilote	70
Procédure de la collecte des données	71
Limites de la collecte des données	73
Méthode d'analyse des données	73
Conclusion partielle	74
CHAPITRE QUATRE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	
Introduction	75
Caractéristiques des commentaires des apprenants sur les images sur Facebook en FLE	75
Usages des langages mixtes (Français/anglais/ langue local (twi))	77
Répétition des caractères sous formes d'onomatopée	78
Usages des émoticônes	79
Données sur la compétence lexicale	93
Les éléments grammaticaux	95
Données sur la compétence grammaticale	99
Données sur la compétence orthographique	101
Validation des hypothèses	109
Conclusion partielle	111

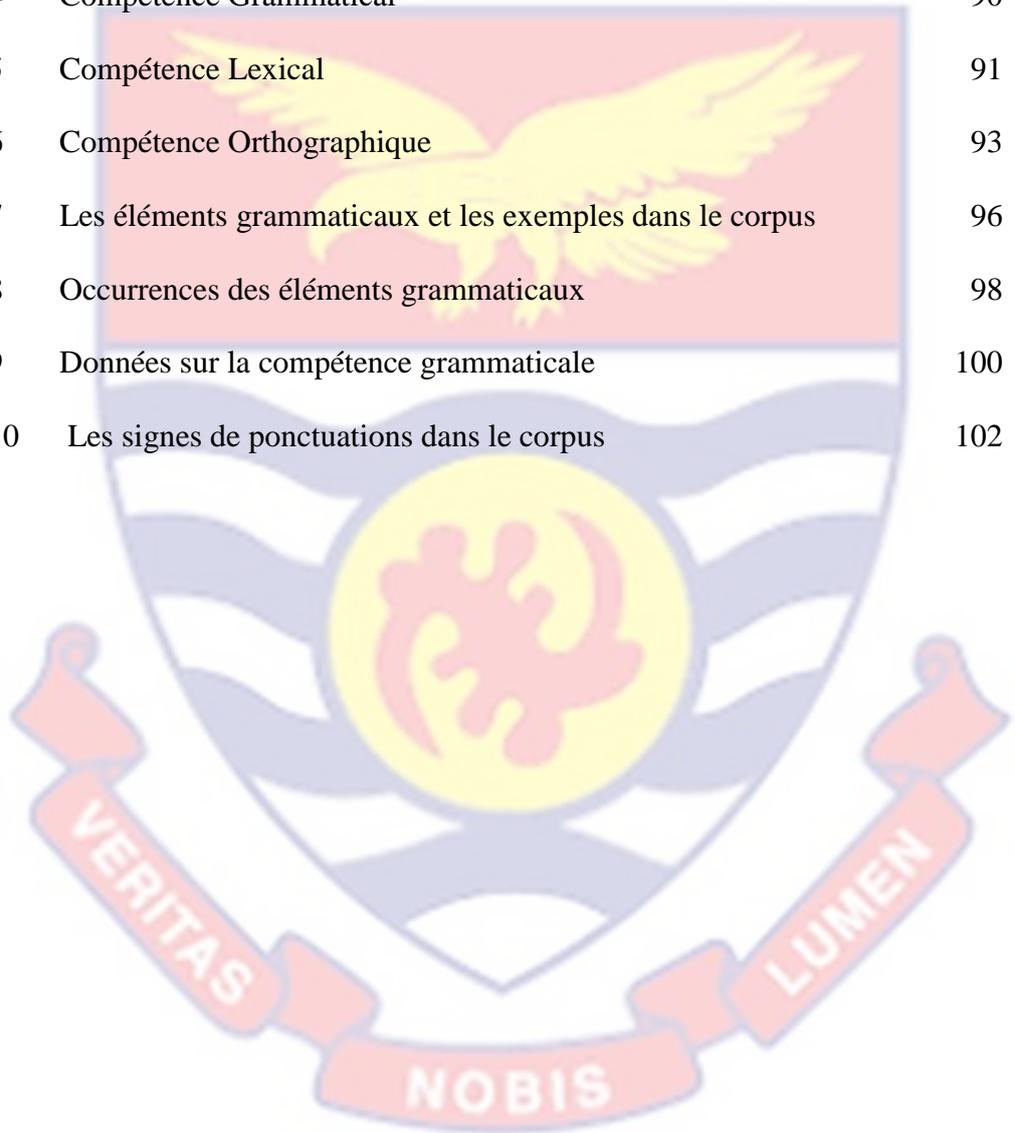
CHAPITRE CINQ: CONCLUSION GÉNÉRALE ET
RECOMMANDATIONS

Introduction	113
Conclusion générale	113
Programme d'étude des apprenants	114
Choix des images pour des tâches sur Facebook.	114
Dispositif de réalisation des tâches	115
Implications didactiques	117
REFERENCES	122
ANNEXES	131
Annexe 1 : Consigne sur la tâche sur Facebook.	131
Annexe 3 : Guide d'entrevue	134
Annexe 4 : Les réponses à l'entrevue guidée	135
Annexe 5 : Consent form	140



LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1 Catégories de commentaires et leur fréquence dans le corpus	75
2 Niveau de langue	84
3 Sémantique/Ambiguïté	87
4 Compétence Grammatical	90
5 Compétence Lexical	91
6 Compétence Orthographique	93
7 Les éléments grammaticaux et les exemples dans le corpus	96
8 Occurrences des éléments grammaticaux	98
9 Données sur la compétence grammaticale	100
10 Les signes de ponctuations dans le corpus	102



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction

Ce chapitre est consacré au cadre général de l'étude, la problématique, aux questions de recherche ainsi qu'aux hypothèses. Nous allons également présenter les objectifs de l'étude, la justification du choix du sujet et terminer avec l'organisation de l'étude.

Cadre général de l'étude

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) regroupent une variété d'outils depuis le matériel didactique jusqu'au tableau blanc interactif ainsi que les plateformes électroniques ou les espaces numériques de travail. Ces outils numériques, employés à des fins éducatives et d'apprentissage peuvent être inclus dans cette famille. L'évolution de la didactique de la langue a conduit à tenir compte de plus en plus de l'utilisation de la technologie. Aujourd'hui, nous parlons aussi plus largement des médias sociaux qui englobent tous les réseaux sociaux. Nous avons plusieurs réseaux tels que Facebook, Twitter, Whatsapp, Viber parmi tant d'autres. De nos jours, il existe divers médias électroniques qui offrent aux apprenants l'occasion d'observer et d'interagir lors de l'apprentissage des langues étrangères. Ces divers médias électroniques offrent aux apprenants non seulement, l'occasion d'observer et d'interagir dans des langues étrangères, mais offrent aussi l'opportunité de découvrir la culture, car ils fournissent une représentation puissante et authentique de la façon dont les langues sont intégrées dans un contexte social et culturel (Kalčić, 2014).

Au cours de ces dernières années, plusieurs communautés de réseaux sociaux en ligne ont vu le jour ainsi que de nouvelles pratiques linguistiques, règles et conventions. D'après, Bourgeois (2013) certains pays tels que la France, la Belgique et le Canada, ont pu intégrer les TICE dans certains établissements scolaires. Mais l'intégration de TICE dans toutes nos institutions est encore loin d'être le cas au Ghana. A l'heure actuelle, l'utilisation quotidienne de la langue tous les jours est maintenant liée à la technologie et à l'apprentissage des langues à l'aide de la technologie. Ceci est par conséquent devenu une réalité. De-Souza et Kuupole (2011) soutiennent que la télévision, le magnétoscope et le magnétophone comme méthodes d'enseignement dans la méthode audio-visuelle sont démodés et donnent place aux nouvelles technologies surtout le multimédia. Cela implique que le multimédia ne doit pas être sous-estimé dans la formation des apprenants ainsi que les enseignants. En effet, le monde éducatif, les institutions scolaires ainsi que les centres de ressources font en sorte d'obtenir ces nouveaux matériels pour s'inscrire dans cette nouvelle dynamique.

Selon Adika (2012), les réseaux sociaux dont Facebook est le plus populaire, sont aujourd'hui intégrés au sein de l'interaction interpersonnelle et ils redéfinissent en quelque sorte les habitudes quotidiennes de leurs usagers. Facebook est devenu un endroit où un grand nombre de personnes communiquent et échangent différents contenus. De nouvelles amitiés et liaisons sont aussi créées régulièrement. En termes d'éducation, ces réseaux sociaux redéfinissent l'apprentissage de différentes manières. D'abord, les contraintes de temps limitent souvent l'interaction face-à-face dans une classe de langue et les médias sociaux offrent de nouvelles possibilités pour des

étudiants de se connecter facilement avec leurs collègues ou camarades de classe (Kalčić, 2014). Plutôt que de fournir seulement les informations des manuels, les nouvelles technologies augmentent l'engagement des étudiants dans la recherche, la reconnaissance et l'analyse de leurs propres ressources (Kalčić, *ibid*).

Rester en contact avec ses amis sur Facebook a pris une nouvelle dimension, car ceci est facilité par une série de notifications que les utilisateurs peuvent recevoir pour rester à jour des nouveaux changements de profil ou des nouvelles actions effectuées par d'autres utilisateurs. En fait, de nos jours, il est fréquent pour des camarades de classe de devenir amis sur Facebook. C'est une façon de partager des informations privées, y compris des discussions d'intérêts personnels. Pour de nombreux étudiants, Facebook est devenu une extension de la salle de classe où tous les types de connexions ont lieu (Kalčić, *ibid*).

Aussi, Mélot, Strebelle, Mahauden, et Depover (2017) ont remarqué que Facebook peut être retenu comme réseau social de référence à cause de sa praticité, de sa rapidité et de sa facilité d'échanges pédagogiques qu'il apporte. L'un des objectifs primordiaux de l'enseignement et l'apprentissage de FLE est la capacité d'utiliser la langue à l'oral et à l'écrit. Pour cela, l'enseignant essaie de chercher comment développer cette aptitude. Il est aussi nécessaire que l'apprenant sache communiquer en classe, c'est-à-dire être capable de mettre en œuvre des pratiques de communication. Grâce à Facebook et aux nombreux outils de communication qu'il renferme, des étudiants développent leurs compétences à communiquer et peuvent donc s'ouvrir aux savoirs et partager des informations par écrit.

Aljerbi (2015) souligne que pour que l'apprentissage de la langue française soit de bonne qualité, il est nécessaire d'avoir recours à d'autres sources moins formelles, pour permettre aux apprenants d'utiliser la langue parce que tout contact avec celle-ci (le français dans notre cas) hors de la classe est presque inexistant au Ghana et les établissements scolaires seuls ne peuvent compenser ce besoin.

Cependant, la compétence linguistique des apprenants qui utilisent ces réseaux d'interactions écrites ne doit pas être sous-estimée. Selon le Conseil de l'Europe (2001), le terme de compétence linguistique est celui qui a trait au savoir et au savoir-faire qui se rapportent au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres aspects significatifs du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Le Conseil de l'Europe stipule que la compétence linguistique constitue la connaissance des règles qui gouvernent l'emploi d'un code linguistique ainsi que l'actualisation de la langue dans le contexte de la communication.

Pour Goullier (2005), la compétence linguistique comprend les compétences grammaticale, lexicale, phonologique et orthographique. Sur une période de cinq (5) semestres, les apprenants de la classe de FLE de l'Université de Cape Coast apprennent les temps et les modes des verbes, le lexique, la rédaction des textes argumentatifs, descriptifs, narratifs et la traduction (version-thème) pour n'en citer que ceux-ci. De plus, les apprenants du niveau 300 participent à un programme d'immersion au Togo pendant neuf mois. Tout cela permet aux apprenants d'acquérir des compétences linguistiques et d'utiliser la langue dans la production écrite. Bien que les médias sociaux

suscitent bon nombre d'interactions humaines et permettent aux apprenants d'utiliser la langue plus spécifiquement à l'écrit, les questions qui se posent sont les suivantes : Est-ce que les apprenants universitaires, surtout ceux du niveau 400 de l'UCC, mettent en œuvre leurs compétences linguistiques lors des interactions sur Facebook ? Quels sont les caractéristiques des commentaires des apprenants sur Facebook ? Nous voudrions à ce stade présenter la problématique, les questions de recherche, les hypothèses ainsi que la justification du choix de notre sujet.

Problématique

Les Technologies de l'Information et de la Communication destinées à l'Enseignement (TICE) ont acquis un aspect intégrant l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). Ces technologies possèdent des caractéristiques qui facilitent l'apprentissage et la mise en œuvre de la langue française. En effet, la plupart d'apprenants de FLE au Ghana ont des difficultés d'apprentissage dans la mesure où celui-ci est limité à la classe (Kuupole, 2001 ; De-Souza, 2013). Généralement, nous avons constaté que la plupart d'apprenants qui sont inscrits en FLE au Département de français de l'Université de Cape Coast possèdent des smartphones à travers lesquels ils naviguent sur internet. Ces apprenants le font avec leur propre abonnement de connexion internet sur les réseaux de leur choix. De plus, notre observation nous a révélé que la majorité de ces apprenants sont abonnés à Facebook. Selon Kruse (2001), les forums, les chats et autres messageries instantanées sur des médias sociaux permettent aussi de travailler en groupe, d'échanger des informations et des dossiers. Si l'on converse volontiers pour se dire tout et rien, comme au téléphone, Facebook pourrait s'avérer aussi très utile pour mener à bien tout

type de projets, notamment pédagogiques. Par exemple, des professeurs et des apprenants pourraient interagir en français ce qui faciliterait l'usage fréquent de la langue française.

Ces modes de communication permettent non seulement de gagner du temps mais aussi de réfléchir collectivement. Par l'usage de Facebook, un apprenant peut aussi planifier son évènement, partager une image ou une vidéo ainsi que de faire des commentaires sur quelque chose affichée sur Facebook. Toutefois, nous nous demandons si les apprenants profitent de ce média social pour communiquer en mettant en pratique leurs compétences linguistiques en FLE en utilisant les outils de Facebook. Selon Mélot *et al.* (2017), Facebook est utilisé comme une plateforme qui facilite un bon nombre d'interactions parmi les apprenants. Ces chercheurs indiquent que les apprenants promeuvent leurs compétences à communiquer à travers l'usage de Facebook. En communiquant, l'apprenant actualise sa compétence linguistique.

En outre, Aljerbi (2015) souligne que pour que l'apprentissage de la langue française soit de meilleure qualité, il est nécessaire d'avoir recours à d'autres sources d'apprentissage moins formelles pour permettre aux apprenants d'utiliser la langue. Cependant, les établissements scolaires seuls ne peuvent pas compenser ce besoin. Donc, il sera utile que réseau social devienne une solution alternative. Alors, les réseaux sociaux tels que WhatsApp, Twitter, Facebook pourraient être utiles dans le prolongement d'un cours de Français dans lequel les apprenants peuvent communiquer avec leur professeur ou entre eux à tout moment et en tout lieu à l'oral ou à l'écrit. Cependant, nous avons constaté que les apprenants des universités comme l'Université de Cape Coast emploient l'anglais lorsqu'ils commentent des images sur Facebook. Ceux-ci utilisent

aussi Facebook pour écrire des articles en direct, poster des vidéos et des liens. Ils y envoient et reçoivent des messages personnels, font de la publicité, retrouvent des connaissances pour n'en citer que ceux-ci.

Kalčić (2014) remarque que la participation en groupe sur Facebook peut donner aux professeurs des aperçus sur la compétence linguistique des apprenants. D'abord, nous avons vérifié si certains apprenants de niveau 400 à l'Université de Cape Coast au Département de Français participent à des conversations sur Facebook en français et notre pré-enquête a montré que la majorité de ces apprenants commentent en anglais mais il y a des apprenants qui le font en français. Donc, nous pensons que la pratique des commentaires d'images sur Facebook pourrait aider les apprenants à développer leur compétence linguistique si elle est soutenue et continue. C'est pour cette raison que nous voulons étudier les commentaires des apprenants pour comprendre la compétence linguistique des apprenants de FLE du niveau 400 de l'Université de Cape Coast au Département de Français à travers les commentaires d'images sur Facebook.

Questions de recherche

Quatre questions principales guideront les démarches de notre étude.

Les questions sont les suivantes :

1. Quels sont les caractéristiques des commentaires en français par des apprenants sur les images de Facebook ?
2. En quoi consiste la compétence linguistique des apprenants du niveau 400 ?

3. Comment est-ce que les apprenants du niveau 400 mettent en œuvre leur compétence linguistique en FLE pendant une tâche de commentaires d'images sur Facebook ?
4. Quelles sont les implications pédagogiques de cette pratique pour l'enseignement ou apprentissage du FLE ?

Hypothèses

Les hypothèses suivantes nous guideront dans notre démarche :

1. Les expressions non-verbales (les émoticônes, les interjections, les sigles) et l'emprunt seraient les caractéristiques des commentaires sur les images de Facebook.
2. Les apprenants du niveau 400 qui commentent les images sur Facebook emploieraient leurs compétences grammaticales, lexicales, orthographiques, syntaxiques et sémantiques.
3. Réaliser des tâches de commentaire d'images sur Facebook reviendrait à donner aux apprenants l'occasion d'utiliser leurs compétences linguistiques en FLE.
4. La pratique de commentaire d'images sur Facebook aurait des implications didactiques dans l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants.

Objectifs de l'étude

Cette étude vise à décortiquer la compétence linguistique des apprenants à travers des commentaires sur Facebook. Notre but primordial est de relever comment les apprenants appliquent leurs compétences linguistiques en FLE pendant une tâche sur les images sur Facebook particulièrement ceux du niveau

400 au Département de Français à l'Université de Cape Coast. Nous voudrions alors :

1. relever les caractéristiques des commentaires en FLE des apprenants sur les images sur Facebook.
2. relever en quoi consiste la compétence linguistique des apprenants du niveau 400.
3. montrer comment les apprenants du niveau 400 mettent en œuvre leurs compétences linguistiques en FLE pendant une tâche de commentaires d'images sur Facebook.
4. dégager les implications pédagogiques des commentaires des apprenants sur Facebook pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Définitions des termes clés

La notion de compétence

La notion de compétence est apparue pour la première fois dans l'article du pionnier de la révolution cognitive, le linguiste américain Noam Chomsky. Chomsky (1966) souligne que la compétence est la maîtrise intuitive à propos des règles de la langue qui permet au locuteur de former et de comprendre un bon nombre d'énoncés appropriés. C'est-à-dire que grâce au savoir intuitif intériorisé qu'un apprenant possède, il est capable de déterminer les phrases qui sont conformes aux règles de la langue. L'interprétation de cette définition nous conduit à dire que l'apprentissage de la langue n'a aucun lien avec la répétition et l'imitation.

Chomsky (1966) distingue aussi une compétence universelle, qui est l'aptitude de l'homme à saisir d'emblée les règles linguistiques fondamentales. Celles-ci sous-tendent les grammaires des diverses langues, et une compétence

particulière étant le savoir linguistique qui concerne les lois particulières, caractérisant telle ou telle langue par lesquelles elles se différencient. Ces deux compétences sont possédées par l'apprenant. La première étant la condition de l'apprentissage de la seconde. La seconde est l'endroit de la pratique de la première. Il ajoute aussi que la compétence universelle est innée alors que la compétence particulière est apprise.

Pougeoise (1996 :108) définit la compétence comme « *la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée de produire, de reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue* ». Nous comprenons par cette définition que la compétence d'un apprenant dans la langue c'est l'habilité de la production ainsi que l'interprétation de toute production langagière d'une manière appropriée comme la connaissance lexicale, syntaxique, sémantique entre autres. Cela veut dire qu'un ensemble de stratégies sous-jacentes au concept de compétence pour permettre à maîtriser progressivement la compétence d'une langue est nécessaire.

D'après le Conseil de l'Europe (2001 : 15), « *une compétence est un ensemble de connaissances, d'habiletés et de dispositions qui permettent d'agir* ». Autrement dit, la compétence consiste au savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Il présente la compétence comme l'une des plus importantes méta-catégories pour cerner le champ de ce que nous pouvons appeler les connaissances en langues. Pour les savoirs ou les connaissances, Hodel (2007 :11) souligne que c'est « *connaître et comprendre les principes selon lesquels les langues et leurs apprentissages sont organisées et utilisées* ». C'est-à-dire, cela réfère à la capacité d'un apprenant d'être conscient des

propriétés et des caractéristiques de la langue. Quant au savoir-faire, il désigne la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement, autrement dit la connaissance procédurale (Hodel, *ibid*). Ce qui veut dire l'emploi ou l'application de la connaissance. Tagliante (2005) a remarqué que le savoir-être désigne l'influence que l'apprenant peut avoir sur sa propre personnalité au cours de son apprentissage. C'est-à-dire la motivation, le désir ou les besoins de communiquer et le caractère plus ou moins extraverti ou introverti de l'apprenant. Il s'agit d'être disposé à découvrir l'autre. Que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. Cela indique que le contact prolongé avec la langue conduit l'apprenant à avoir l'habileté d'utiliser la langue spontanément. Le Conseil de l'Europe (2001) conçoit le savoir-apprendre comme la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. De ce fait, les aptitudes à apprendre se développent aussi au cours même de l'apprentissage. Donc, en classe de FLE, l'apprenant observe ce que fait l'enseignant et met en œuvre cette nouvelle connaissance dans sa vie quotidienne qui influence sa connaissance déjà apprise. En effet, cette conception de la compétence nous indique l'importance de ces quatre aspects, c'est-à-dire la part du savoir, du savoir-faire, du savoir-être et du savoir-apprendre pour agir peut bien sûr varier constamment d'une compétence à l'autre en fonction de l'expérience.

Pour sa part, Cuq (2003 : 48) stipule que « *le terme compétence recouvre trois termes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle* ». Cette définition nous conduit à dire que la compétence regroupe plusieurs composantes : la compétence

linguistique constituant la compétence grammaticale, la compétence lexicale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, et la compétence orthographique.

Maingueneau (2009 : 29) aussi affirme qu'une compétence est « *l'aptitude qu'ont les locuteurs d'une langue à produire et comprendre un nombre illimité de phrases qu'ils n'ont jamais rencontrées auparavant* ». Nous assumons logiquement qu'à travers cette définition une compétence englobe une composante grammaticale, une composante lexicale, une composante sémantique et une composante phonologique qui sont des aspects très nécessaires pour l'apprentissage de la langue. De nos jours, la compétence est prise comme un concept méthodologique ; elle se situe au centre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. La compétence est une connaissance qui suit des processus et se réalise en employant deux canaux différents : l'oral et l'écrit (Zaabot, 2014). La compréhension et l'expression sont aussi considérées comme les deux types de compétence. Selon Cuq (2003 : 49), la compréhension est « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute ou lit* ». Pour l'expression, Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi et Mével (2007 : 191) stipulent que l'expression désigne « *tout constituant de phrase (mot, syntagme)* » dans un contexte de communication.

D'ailleurs, la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite sont les quatre grands types de compétences dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Maingueneau (2009) remarque que dans la compétence communicative, il s'agit de savoir de quoi parler dans une situation donnée. Cela veut dire que pour parler,

l'apprenant doit être capable d'utiliser la langue correctement dans diverses situations. En effet, cette compétence s'acquiert à travers l'interaction. Lorsque l'apprenant utilise Facebook pour communiquer à l'écrit, il améliore sa compétence communicative. Enfin, Tagliante (2005 : 50) prétend que la compétence socioculturelle comprend les marqueurs de relations sociales. C'est-à-dire que lors de l'emploi de la langue, l'apprenant prend en compte ce qui est accepté par une société telle que les règles de politesse ou d'impolitesse, la connaissance des proverbes, les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire adapté aux différentes communautés. Par exemple, le Québécois dit « mon chum » ou « ma blonde » pour « mon ami » et « mon amie ». Tagliante (ibid) inclut aussi les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction de son degré de familiarité avec lui. En somme, c'est l'habilité à se familiariser avec le contexte social.

Comme nous l'observons dans les approches définitives, nous concevons la compétence comme étant la capacité de la production langagière du FLE d'une manière appropriée par l'apprenant soit à l'écrit soit à l'oral dans des situations variées. Il est clair aussi que l'apprenant, pour être capable de produire des phrases, doit posséder des compétences comme l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale, la compréhension écrite et développer celles-ci progressivement lors de l'enseignement et l'apprentissage. Nous sommes aussi d'avis qu'à travers l'utilisation de la langue, surtout dans les interactions, des compétences sont aussi développés.

Compétence Linguistique

Après avoir exposé la notion de compétence, nous voudrions parler de la compétence linguistique. Le Conseil de l'Europe (2001) soutient que la

compétence linguistique constitue la connaissance des règles qui gouvernent l'emploi d'un code linguistique ainsi que l'actualisation de la langue en contexte de communication. Néanmoins, nous voudrions indiquer que pour la compétence linguistique qui porte principalement sur les principes fondamentaux à la composition des phrases, il apparaît qu'elle ne suffit pas pour l'accomplissement des tâches dans une langue. Entretemps, celui-ci énumère cinquante-six (56) échelles qui décrivent le développement des compétences linguistiques à travers six (6) différents niveaux : A1-A2 étant les niveaux introductifs pour les utilisateurs élémentaires, B1-B2 sont considérés comme les niveaux intermédiaires qui font référence à un utilisateur indépendant et finalement C1-C2 sont les niveaux autonomes et de maîtrise pour les utilisateurs expérimentés de la langue cible. Puisque, notre travail s'appuie sur la compétence linguistique, nous allons essayer d'aborder les composantes de la compétence linguistique. Selon Goullier (2005 :15-16), la compétence linguistique comprend la compétence grammaticale, lexicale, phonologique et orthographique.

Goullier (ibid) remarque que la compétence grammaticale consiste à l'apprentissage de la formation de l'imparfait, des autres temps et à l'utilisation de ce temps à l'occasion de tâches de communication imposant son emploi (expression du mécontentement dû aux désagréments permanents subis le mois précédent ; compte rendu par écrit des conditions de séjour pendant les vacances qui viennent de s'écouler). Quant aux compétences phonologique et orthographique, Goullier (ibid) pense qu'elles consistent en la relation entre phonie et graphie d'un son en finale. Pour la compétence lexicale, elle constitue le biais par lequel des aides fournies pour la tâche d'expression écrite, sans

donner lieu toutefois à un enrichissement spécifique. Il nous incombe de donner les détails de ces compétences sur d'autres points de vue. Nous explicitons à présent en quoi consiste la compétence lexicale.

Compétence Lexicale

Selon le Conseil de l'Europe (2001), la compétence lexicale consiste en la connaissance du vocabulaire de la langue et son appropriation exacte. Elle consiste en des éléments lexicaux tels que les locutions figées et des mots isolés, des éléments grammaticaux comme les articles démonstratifs (démonstratifs → (ce, ces, cela, etc.)), les auxiliaires (être, avoir, faire, (verbes modaux)), les pronoms personnels (je, tu, il, lui, nous, elle, etc.), les conjonctions (mais, et, or, etc.) pour n'en citer que ceux-ci. Cette définition suppose à notre avis que cette compétence se manifeste si l'apprenant est capable d'utiliser des expressions toutes faites comme « *Bonjour ! Comment allez-vous ? au fur et à mesure que, c'est sans importance qui sont des locutions figées et des expressions imagées ainsi que les adjectifs.* » (Le Conseil de l'Europe, 2001 : 87-88). Au Ghana, l'exploration du lexique est faite en classe de FLE avec le choix d'activités décontextualisées ou contextualisées. C'est-à-dire que le cours de vocabulaire se fait à travers des projets et des activités de lecture et d'écriture. La leçon du vocabulaire est intégrée au contexte initial et conduit naturellement à l'enseignement du vocabulaire dans celui des échanges langagiers. Après avoir présenté la compétence lexicale, nous voudrions en ce moment passer à la compétence grammaticale.

Compétence Grammaticale

Tagliante (2005 : 48) remarque que « *c'est la capacité à produire des phrases formées selon les principes grammaticaux qui régissent une langue.* »

C'est-à-dire qu'elle fait référence à des phrases ou structures qui se conforment aux règles comme l'accord du verbe. La compétence grammaticale comprend l'accord du verbe conjugué aux temps composé, emploi des temps, emploi des modes, la conjugaison et l'emploi des adjectives et adverbes entre autres. Par exemple, pour raconter un événement en classe de FLE, l'apprenant doit comprendre le système temporel : comment conjuguer les verbes, comment alterner l'imparfait, le passé composé, le présent, etc. Par exemple, pour réagir à ce sujet « *Vous venez du travail. Arrivé chez vous, vous trouvez votre femme ou votre mari dans votre lit conjugal avec une personne inconnue. Que ferez-vous* » ; l'apprenant peut utiliser le futur proche par exemple « je vais tuer la femme ». La compétence grammaticale considère aussi les catégories, telles que le nombre (singulier ou pluriel) et le genre (masculin ou féminin), le passé, le présent et le futur. En effet, celle-ci se manifeste si un apprenant emploie les structures en chaînes significatives. Ayant présenté la compétence grammaticale, nous allons à ce stade discuter de la compétence phonologique.

Compétence Phonologique

D'après Tagliante (2005 : 49), la compétence phonologique « *est la capacité à percevoir, reconnaître, discriminer les unités sonores de la langue et à les produire où reproduire* ». Cette compétence concerne la maîtrise des sons de la langue qui permet à l'apprenant de produire les unités sonores de la langue et de les réaliser dans des contextes spécifiques. Le français comptabilise trente-sept phonèmes dans le système phonologique et un même son peut être traduit par plusieurs différents graphèmes. Par exemple, nous pouvons avoir le son /s/ sous des apparences très variées dans les mots tels que *sa, admiration, passion, grâce, commerçante* et *science*. Contrairement à cela, une même lettre

peut être transcrite par plusieurs sons tels que « c » qui peut se prononcer /k/ dans crapaud, « x » qui peut se prononcer /ks/ dans axe, [x] qui peut donner /s/ dans dix. La compétence phonétique aide l'apprenant à percevoir et produire les unités sonores de la langue. Par exemples, les accents graves et aigus servent à accentuer le son d'un graphème lorsqu'ils se retrouvent sur le « e » comme dans les mots « très » et « mangé ». Cependant, nous pouvons trouver des accents graves sur d'autres voyelles, notamment le « a » et le « u ». Ceux-ci servent à différencier les homophones tels que *a et à*, *la et là* ou bien *ou et où*. La langue française comprend seize phonèmes vocaliques qui sont : /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ̃/, /ɛ̃/, /œ/, /œ̃/, /ə/, /ɑ̃/, /ø/, et les phonèmes consonantiques au nombre de vingt-et-un qui sont : /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /f/, /s/, /ʃ/, /v/, /z/, /ʒ/, /l/, /r/, /m/, /n/, /ɲ/, /w/, /ʁ/, /j/. La maîtrise des phonèmes vocaliques et les phonèmes consonantiques promeut la lecture, l'écoute, le parler et la compréhension auditive chez l'apprenant et facilite l'apprentissage de la langue. Ayant explicité la compétence phonologique, nous voudrions à présent considérer la compétence orthographique.

Compétence Orthographique

D'après le Conseil de l'Europe (2001), la compétence orthographique traite la connaissance de production des symboles comprenant les textes écrits et l'habileté correspondante fondés sur le principe de l'alphabet de la langue. La compétence orthographique comprend la forme de lettres en minuscules et en majuscules, les signes de ponctuation et leurs usages et les caractères logographiques courants par exemple, &, \$, @, etc. (Conseil de l'Europe, 2001). Par exemple, lors de la lecture, l'apprenant prononce le son /j/ dans *gentille* et *s'habille*. L'orthographe du français se caractérise aussi par ses accents, placés

uniquement sur les voyelles, qui ont chacun des rôles différents. Selon Minne (2014), l'orthographe peut se diviser en deux domaines : l'orthographe lexicale qui correspond à l'écriture des mots eux-mêmes, sans prendre en compte leur emploi dans une phrase et l'orthographe grammaticale qui correspond aux accords en genre, en nombre et en personne des différents mots de la phrase. Par rapport à notre étude nous comprenons la compétence linguistique sur Facebook comme l'habilité de l'apprenant de mettre en œuvre sa connaissance du lexique, de la syntaxe, de la sémantique, de l'orthographe, de la grammaire, la forme de lettres en minuscules et en majuscules, les signes de ponctuation et leurs usages et les caractères logographiques courants.

Ayant discuté de la compétence linguistique, nous voudrions à ce stade, passer en revue la Technologie de l'information et de la communication pour l'Enseignement (TICE).

Technologie de l'information et de la communication pour l'Enseignement (TICE).

Mastafi (2016 : 2) définit le terme TIC, comme « *un ensemble de toutes les technologies assurant la communication, la transmission, le stockage, la création, le partage ou l'échange des informations* ». Cette définition suppose que les technologies constituent deux catégories : la première concerne les technologies qui permettent le traitement de l'information comme les ordinateurs et les logiciels et constituent ce qui est communément appelé « système informatique ». La seconde catégorie concerne les technologies employées pour la diffusion de l'information et désigne les systèmes de télécommunications tels que la téléphonie, les réseaux sociaux entre autres. Robert (2008 : 198) remarque aussi que « *Les TICE regroupent, pour des fins*

d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs ». En effet, les TICE rassemblent tout un arsenal d'actions pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage. C'est un amalgame de savoirs, de méthodes et d'outils servant de traiter une documentation, qu'elle soit écrite, sonore ou visuelle. Elles permettent à tout un chacun le partage.

Comme l'exprime bien Latreche (2016 : 27), « *les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) rassemblent tous les moyens (les outils et les produits) numériques qui peuvent être mis à la disposition de l'éducation et de l'enseignement* ». C'est-à-dire que les TICE comprennent tous les outils, uniquement faits et utilisés pour contrôler une documentation numérique ayant un objectif d'enseignement et d'apprentissage. Cela implique l'adaptation et l'exploitation des nouvelles ressources telles que les réseaux sociaux, le courrier électronique, le SMS (Short Message Service), l'ordinateur ou le téléphone portable, entre autres, dans un cours ayant des fins d'améliorer le processus de l'enseignement ou de l'apprentissage du FLE. A l'heure actuelle, les TICE sont devenues partie intégrante de la formation dans les institutions scolaires et dans les centres de ressource à cause de leur pleine potentialité. Alors, nous sommes d'avis que Facebook en tant que nouvelle ressource en classe de FLE peut aider les apprenants à développer en autonomie des compétences écrites. C'est-à-dire que Facebook peut favoriser la communication authentique parmi les apprenants dans la mesure où les apprenants peuvent faire des publications sur des sujets comme la corruption, des vidéos ou des images qui peuvent susciter des commentaires de leurs

collègues. En fait, les nouvelles technologies peuvent-ils susciter quelques discours ? Selon Charaudeau (1993 :39), le discours est « *ce qui relie les circonstances dans lesquelles on parle ou écrit ce qui est dit* ». Autrement dit, le discours est lié à la situation de communication. Pour Maingueneau (2009 : 45), le discours « *est conçu comme l'association d'un texte et son contexte* ». Nous allons à ce stade discuter des discours suscités par les nouvelles technologies.

Types de discours suscités par les nouvelles technologies

Selon De-Souza et Kuupole (2011), il y a un bon nombre de discours suscités par les nouvelles technologies. D'abord, les TICE permettent la création d'une situation de communication spécifique entre le sujet-apprenant et le support multimédia parce que la nature individuelle ou solitaire de l'Internet aide à la manipulation individuelle par l'apprenant. Ces auteurs soulignent que ces supports sont dotés d'un attribut interactif et cela permet à l'utilisateur ou l'apprenant de travailler de sa propre manière. Facebook en tant qu'outil technologique peut se prêter à une utilisation pareille. Facebook est aussi dotée d'un attribut interactif qui peut aider les apprenants à actualiser leurs compétences communicatives en FLE. Par exemple, les apprenants peuvent s'envoyer des messages écrits en direct, commenter sur des images, des vidéos et faire de la publicité sur Facebook, ce qui leur permettrait de mettre en pratique leurs connaissances de la langue française.

En outre, d'après De-Souza et Kuupole (ibid), la présentation de l'information par le multimédia est différente de celle des textes sur papier. Cela veut dire que l'apprenant est confronté à une situation où il doit réorganiser ou remettre en ordre l'information véhiculée et par là, contourner les multiples

détours que lui imposent les divers liens hypertextes. Par rapport à Facebook, l'apprenant peut présenter et réorganiser son information en faisant les corrections nécessaires. Facebook donne l'occasion à l'apprenant de supprimer ou corriger le contenu qu'il envoie. Facebook présente aussi des atouts sur le menu comme des événements, des jeux, des métiers, des mémoires parmi tant d'autres pour que l'apprenant fasse ses choix. Mais la mise en pratique n'est pas si aisée car l'apprenant doit être toujours en ligne pour utiliser Facebook et le manque d'accès à l'internet peut émaner des contraintes. Cela veut dire que l'apprenant doit avoir toujours accès à l'internet.

Dernièrement, les nouvelles technologies comme les multimédias donnent une hétérogénéité multidimensionnelle dans les informations présentées parce que l'apprenant fait son propre choix à cause de la multimodalité et multicanalité. Par exemple, l'apprenant peut s'intéresser uniquement au texte pour la compréhension ou pour la production écrite où l'apprenant peut choisir de le résumer ou de l'élaborer. Par rapport à l'usage de Facebook, cet outil a quelques potentialités de communication où l'apprenant peut voir des vidéos ou des images et faire des commentaires sur celles-ci. Les apprenants peuvent également créer des groupes en fonction des affinités entre membres et créer aussi des pages publiques pour promouvoir leurs actions (De-Souza et Kuupole, 2011).

Par conséquent, d'après Mangenot (2000), les TICE sont efficacement intégrées quand l'outil informatique est mis au service de l'enseignement ou de l'apprentissage de la langue, pour permettre aux enseignants de mieux faire ce qu'ils font déjà ou aux enseignants de tourner vers des choses différentes. Ainsi, l'enseignant peut utiliser Facebook comme un outil pédagogique. Avec

Facebook, il peut demander aux apprenants de faire des devoirs, des révisions de sujets déjà enseignés et discuter des corrections d'exercices. En outre, l'enseignant peut envoyer des ressources pédagogiques telles que des PDF, des articles, des vidéos etc. et demander aux apprenants d'accéder à ces ressources. Une autre façon créative d'utiliser Facebook en classe comme outil pédagogique est de créer un « Groupe » pour les écrivains. Ceci peut être utilisé dans le cadre d'ateliers d'écriture, de cours de journalisme, des activités de littérature et tout sujet qui exige le recours à l'écriture.

Ce groupe peut être un lieu où les écrivains publient leurs textes et reçoivent des commentaires et des critiques de la part de leurs pairs. Grâce à Facebook, les apprenants peuvent communiquer par écrit sous forme de débat, de description ou de discussion sur un sujet donné. Cette fonction de Facebook peut permettre à l'enseignant d'aiguiser la compétence écrite des apprenants. Avec Facebook, l'enseignant peut rendre disponible à tous les membres de la classe de diverses sources d'informations sur un thème d'enseignement ou d'apprentissage. Mangenot (2000 : 39) considère également que les apports des TICE pourraient se situer à bien d'autres niveaux : *« sans prétendre à l'exhaustivité, on peut énumérer un certain nombre de domaines : gain en termes de temps d'apprentissage, de réduction de la taille des groupes, d'activité plus grande de chaque apprenant, d'appropriation meilleure, de motivation »*. C'est-à-dire qu'avec le TIC comme Facebook, il n'y a aucune limite aux nombres de groupes qui peuvent être créés pour une classe. L'enseignant peut même créer des groupes d'études rassemblant deux ou plusieurs étudiants pour les demander à travailler et à collaborer sur des sujets spécifiques. Ceci peut aider à fournir une aide mutuelle et à assister des

apprenants qui ont besoin de soutien supplémentaire. Les apprenants qui reçoivent ses aides supplémentaires seront motivés.

De plus, les TIC comme Facebook peuvent aider à l'apprentissage autonome chez les apprenants. Ce dispositif offre aux apprenants des moyens de communiquer à l'écrit en FLE d'une façon créative. Cet outil est également fertile pour motiver les apprenants à pratiquer la langue cible dans une situation réelle de conversation. Facebook induit une motivation intrinsèque dans la mesure où l'apprenant peut mettre en pratique la communication en langue sans la restriction de temps ou l'heure. L'apprenant est libre de partager les informations qu'il souhaite, sous la forme de son choix, avec qui il le souhaite. Facebook peut également permettre aux apprenants de vaincre la peur de s'exprimer dans la langue cible en ne prêtant pas attention aux erreurs qu'ils commettent. Lors que l'apprenant constate qu'il a commis quelques erreurs dans sa production écrite ou sa publication sur Facebook, l'apprenant peut cliquer sur ce qu'il vient d'écrire pour effectuer la correction nécessaire. Cependant, quelles contraintes pouvons-nous identifier au cours de l'exploitation des TIC tels que Facebook ? À présent, attelons-nous à élucider la problématique de l'utilisation des TIC.

La problématique de l'utilisation des TIC

Selon Valenzuela (2012), l'emploi des TIC dans le domaine de l'enseignement répond à deux exigences : l'une vise à préparer le futur citoyen à vivre dans la société de demain et l'autre à utiliser les richesses du multimédia pour faire évoluer les pratiques d'enseignement. En outre, pour développer les usages des TIC à tous les niveaux d'enseignement, ce même auteur énumère six choses qu'il faut en même temps développer : la mise en réseau, les équipements

et les expérimentations techniques innovantes, les pratiques pédagogiques utilisant les TIC, la formation de l'ensemble du personnel, l'animation des échanges, et les ressources pédagogiques (aident au repérage, à la production, à la diffusion). Pour nous, ces remarques nous interpellent avant tout à mettre à jour les TIC dans nos institutions scolaires. Toutes ces interventions telles que les logistiques, les techniques et les procédures c'est –à-dire la scénarisation et la création des contenus pédagogiques doivent être considérées pour une meilleure exploitation des TIC. Par rapport à l'utilisation de Facebook en classe de FLE, il faut développer la mise en réseau et les expérimentations des pratiques pédagogiques ou l'utilisation méthodologique de Facebook telles que comment créer un compte ou une page personnelle sur Facebook ; Comment avoir des amis sur ce réseau social ; Comment créer une page restrictive pour la classe en ligne ; Comment modérer les commentaires et contrôler ce qui est publié sur la page ; etc.

D'après Valenzuela (2012), cette intégration des TIC dans le domaine de l'enseignement suppose une évolution du métier de l'enseignant qui doit développer de nouvelles compétences comme maîtrise élémentaire des principaux outils. La capacité à les intégrer dans l'enseignement de la discipline, la capacité à utiliser des techniques de travail en réseau et à distance, une réflexion sur les aspects juridiques et éthiques de leur utilisation et l'articulation de ce type d'enseignement avec un enseignement plus classique. C'est-à-dire que pour la mise en application des TIC dans les pratiques d'enseignement, les enseignants qui sont des acteurs impliqués dans le processus d'enseignement et/ ou d'apprentissage doivent suivre des formations sur l'usage des TIC en FLE

pour les équiper de savoir-faire techniques et procéduraux qui faciliteront l'intégration des TIC. À ce stade de notre travail, passons aux médias sociaux.

Médias sociaux

Selon Cavazza (2009), les médias sociaux désignent l'ensemble de services permettant de développer des conversations et des interactions sociales sur Internet ou en situation de mobilité. C'est-à-dire que grâce aux médias sociaux tels que WhatsApp, Facebook et Twitter, les usagers sont capables de partager des données de différents types : vidéos, photos, sons ou textes tant au niveau des contenus sur les actualités que des divertissements en ligne. Ainsi, Facebook est un réseau social sur Internet qui permet de communiquer entre « amis » www.internetsanscrainte.fr (Consulté le 9 janvier, 2019). Facebook en tant que réseau social est fondé en février 2004 par Mark Elliot Zuckerberg, un étudiant à l'Université Harvard aux États-Unis. D'ailleurs, Facebook s'ouvre à la majorité des universités américaines et son siège est établi en Californie. Cependant, en septembre 2006, le site s'est ouvert à tous les internautes. Le nom Facebook signifiant « trombinoscope » vient des photos de classe distribuées en fin d'année scolaire aux étudiants. Le site était donc conçu au départ comme un immense trombinoscope virtuel présentant chaque élève <http://edutice.achives-ouvertes.fr> (Consulté le 9 janvier 2019).

Selon Adika (2012), Facebook est l'un de médias sociaux les plus utilisés par plusieurs individus au Ghana. La majorité d'apprenants sont abonnés à Facebook pour être connecter aux amis. Ce réseau social est devenu un endroit virtuel où beaucoup de personnes communiquent et échangent des contenus différents où de nouvelles amitiés et liaisons sont créées régulièrement. Certes, les apprenants ghanéens publient différentes sortes de

contenu sur leur profil pour exprimer leur humeur, donner une nouvelle ou poser des questions, poster des photos, des vidéos soit en direct ou non afin de partager leurs expériences avec leurs amis. De même, l'apprenant s'en sert pour commenter l'actualité et écrire des articles en direct. En effet, ces apprenants se servent de ce dispositif à cause de sa rapidité et sa facilité d'utilisation. Toutes ces actions peuvent être effectuées par n'importe qui et n'importe quand pour en tirer des avantages quelconques. En classe de FLE, l'enseignant peut donner une tâche telle qu'un débat sur un thème spécifique sur Facebook pour aider les apprenants à développer leur compétence à l'écrit. D'ailleurs, en complément du cours et du contenu pédagogique diffusé en classe, l'enseignant peut demander aux apprenants de chercher des ressources complémentaires et de les publier sur la page consacrée à la classe. Les autres apprenants sont alors invités à commenter et à évaluer les contenus partagés. Du moment où la notion de tâche constitue le centre de notre dispositif, nous voudrions discuter à présent la notion de tâche.

Tâche

La tâche constitue l'une des stratégies régulièrement choisies dans le cadre de l'enseignement et ou l'apprentissage de la langue par les TICE. La notion de tâche est conçue par plusieurs auteurs d'origine anglo-saxonne qui s'intéressent depuis longtemps à l'apprentissage basé sur la tâche. Un bon nombre de facteurs sont pris en compte pour éclaircir cette notion telle que la portée qu'on choisit de lui donner, le point de vue de l'auteur et son authenticité. Des travaux de Long (1985), Richards, Platt et Weber (1985), Nunan (1989), le Conseil de l'Europe (2001), Bygate, Skehan et Swain (2001), Ellis (2003) et Rosen (2009), nous permettent de saisir la notion de tâche.

La tâche d'après Long (1985:4) en tant que définition générale est “*a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward*”. C'est-à-dire que la tâche est simplement un travail que quelqu'un fait pour soi ou autrui pour obtenir une récompense ou non. Alors, c'est une action de l'individu qui n'implique pas nécessairement l'usage de la langue comme le précisent Richards, Platt et Weber (1985). Par exemple, peindre le mur d'un bâtiment, déplacer un fauteuil et effacer le tableau. Ce sont des tâches dans la mesure où il y a un résultat observable. Néanmoins, ces mêmes tâches peuvent impliquer l'interprétation et l'utilisation de la langue s'il s'agit de comprendre des consignes d'un locataire pour déplacer un fauteuil ou peindre le mur et pour bien effacer le tableau à la demande de l'enseignant. En d'autres termes Nunan (1989:4) prétend que la tâche est “*a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*”. D'après Nunan (ibid), les activités communicatives en classe de langue sont considérées comme tâches dans la mesure où celles-ci impliquent les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction dans la langue cible. C'est-à-dire que pendant la réalisation de cette tâche le sens des productions prime sur leur forme. Cela implique qu'en classe de FLE, l'enseignant doit organiser quelques activités communicatives qui permettent à l'apprenant de produire la langue. Alors, commenter des images sur Facebook ou réagir aux commentaires des autres peut être prise comme une activité communicative qui permet à l'apprenant de mettre en œuvre la langue française pour améliorer sa compétence à l'écrit.

Pourtant, le Conseil de l'Europe (2001 :16), définit la tâche comme « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* ». Cette définition nous révèle qu'à travers les tâches, l'apprenant se situe dans la situation réelle qui lui permet d'appliquer sa compétence linguistique. C'est pour cela que Bygate, Skehan et Swain (2001) aussi remarquent que la tâche est une activité de classe qui implique la communication du sens dans la langue cible ayant la finalité d'atteindre un objectif langagier. Par cette définition, la tâche exige que l'apprenant emploie la langue cible pour communiquer et que l'attention doit être basée sur le sens mais pas nécessairement sur la forme pour parvenir à un résultat. L'intention de l'enseignant est d'encourager les apprenants à communiquer entre eux en classe de FLE pour atteindre leur objectif. Alors, pour développer la production écrite en classe de FLE, les apprenants du niveau 400 peuvent employer la langue française pour commenter des images sur Facebook ou réagir aux commentaires des collègues. Par ailleurs, Ellis (2003:16) conçoit la tâche comme:

A work plan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world.

En effet, cette définition reprend toutes les acceptions déjà présentées.

D'abord, la tâche est présentée comme un plan d'action qui consiste à traiter la langue cible d'une manière pragmatique pour parvenir à un résultat langagier.

Pourtant, l'apprenant doit choisir sa propre forme linguistique lors de l'utilisation de la langue parce que celle-ci n'indique pas la structure linguistique spécifique que l'apprenant doit utiliser car c'est lui qui, à chaque instant choisit les formes langagières qu'il utilisera en fonction de son besoin. En outre, la tâche est un processus communicatif qui peut être évalué par l'enseignant pour voir les formes propositionnelles appropriées employées par l'apprenant pour élucider ou expliquer le sens d'un message. Certes, l'activité communicative en classe de FLE donne la chance aux apprenants d'utiliser les ressources langagières. Il est donc clair que les apprenants, en donnant leurs commentaires des images sur Facebook peuvent développer leurs compétences linguistiques. Finalement, la tâche doit provoquer l'utilisation de la langue d'une manière authentique. Cela implique que celle-ci doit permettre aux apprenants d'utiliser la langue cible dans une situation réelle.

Cependant, pour concevoir des tâches langagières dans la classe de FLE, Ellis (2003 :21 ; 60-61) énumère six paramètres généraux à considérer : le but, l'input, les conditions, les procédures, les résultats prédits et les processus cognitifs.

Schéma 1 : Caractéristiques de la tâche :

Design feature	Description
1. Aim	The general purpose of the task, e.g. to practice the ability to describe objects concisely; to provide an opportunity for the use of relative clauses.
2. Input	The verbal or non-verbal information supplied by the task, e.g. pictures, map, written text.
3. Conditions	1.The way in which the information is presented, e.g. split vs. shared information, or the way in which it is to be used, e.g. converging vs diverging

4. Procedures	The methodological procedures to be allowed in performing the task, e.g. group vs pair work; planning time vs no planning time.
5. Predicted outcomes/ Product	The ‘product’ that results from completing the task, e.g. a completed table; a route drawn on a map; a list of differences two pictures. The predicted product can be ‘open’, i.e. allow for several possibilities, or ‘closed’ i.e. allow for only one ‘correct’ solution.
6. Process	The linguistic and cognitive processes the task is hypothesized to generate.

Rod Ellis (2003:21) A framework for describing tasks.

Lors de la conception de la tâche, l’enseignant doit prendre en compte le premier paramètre qui est le but communicatif visé par la tâche. Quatre domaines d’activités communicationnelles chez l’apprenant sont liés au but : le domaine personnel, le domaine public, le domaine professionnel et le domaine éducatif (Goullier, 2005). Alors, les besoins communicatifs des apprenants doivent correspondre à ces domaines, ce qui détermine l’input.

L’input comprend les éléments lexicaux et grammaticaux que l’enseignant doit enseigner aux apprenants qui aboutissent à réaliser une tâche. Il s’agit entre autres de toutes les ressources nécessaires (y compris les supports authentiques et pédagogiques, le vocabulaire, les consignes de l’enseignant, les actes de parole) dont l’apprenant a besoin pour accomplir une tâche. Cependant, des conditions pour guider la réalisation de la tâche doivent être également précisées par l’enseignant. Celles-ci se définissent dans le contexte de la tâche. Pour illustration : une tâche de prise de rendez-vous peut avoir différentes conditions comme chez la directrice d’une école pour une inscription, chez le boucher pour réserver sa tranche aimée et chez le docteur pour la consultation. Nous reconnaissons d’ailleurs que ces conditions déterminent le vocabulaire et

les actes de paroles spécifiques que l'apprenant doit utiliser pour accomplir sa tâche. Les conditions déterminent également les procédures pour réaliser la tâche. Celles-ci précisent si la tâche doit être réalisée en groupe ou non, si la tâche exige du temps de préparation, ou si elle doit s'accomplir de manière spontanée.

Quant aux procédures, elles se voient au niveau des consignes de l'enseignant lors de la réalisation de la tâche. Elles permettent à simplifier ou complexifier la tâche. Pourtant, quelques tâches ont besoin des consignes qui se comprennent aisément ou de démarches claires à suivre alors que d'autres tâches n'ont pas besoin des consignes selon les niveaux d'habilité de l'apprenant lors de la réalisation de la tâche. Ces niveaux sont évalués par rapport aux descripteurs du Conseil de l'Europe (2001 : 31-32) à savoir le A1 (niveau introductif ou de découverte) et A2 (niveau de survie) pour les utilisateurs élémentaires, le B1 (niveau seuil) et B2 (niveau intermédiaire de survie) pour les utilisateurs indépendants, le C1 (niveau autonome) et le C2 (niveau de maîtrise) pour les utilisateurs expérimentés de la langue cible. Cela veut dire qu'en connaissance de ce qu'un apprenant peut déjà faire avec la langue cible, (voir les descripteurs de niveaux, Conseil de l'Europe (2001 : 26-27) l'enseignant décide de pourvoir des consignes ou pas pour réaliser la tâche.

Au final, le produit de la tâche peut être précisé par l'enseignant dès la conception de celle-ci. C'est-à-dire les formes communicatives que l'apprenant est obligé d'employer pendant la tâche. Leur adéquation au contexte et à la situation communicative permet à l'enseignant de juger si le but communicatif est atteint ou pas. Il s'agit de voir comment les apprenants de niveau 400 de l'Université de Cape Coast utilisent leur compétence linguistique pour donner

leur commentaire d'images sur Facebook. Est-ce qu'ils vont utiliser entre autres leur savoir du lexique, de la grammaire, de l'orthographe ?

En dernier lieu, Ellis (2003) énumère un sixième paramètre qui concerne les processus cognitifs enclenchés par la tâche. Vise-t-elle des processus cognitifs de raisonnement, de sélection et de planification ? En effet, la configuration de la tâche par l'enseignant permettrait de savoir dès le départ, les processus cognitifs que celle-ci peut provoquer chez l'apprenant. Ou bien, enclenche-t-elle des processus de compréhension dont celles de l'inférence du sens par des connaissances déjà acquises en anglais et en français, par la traduction systématique de l'anglais ou par le transfert de connaissances ? (De-Souza, 2013). Nous pensons que l'apprenant rédigerait des commentaires d'images sur Facebook en enclenchant, par des processus cognitifs, des raisonnements, la planification et un transfert de connaissances en anglais.

A cela, Rosen (2009 :18-19) ajoute que la tâche est une activité de communication langagière où l'apprenant doit utiliser des compétences :

dans des contextes et des conditions variés, en se pliant à différentes contraintes, afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter en production et en réception des textes (oraux ou écrits), portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir, à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Pour l'auteur, concevoir une tâche est une activité complexe qui implique la mobilisation de ressources et la prise en compte de processus cognitifs et de stratégies chez l'apprenant qui lui permettent de répondre à des besoins langagiers dans la langue française. Alors, les commentaires sur les images vont

permettre bien sûr de renforcer ou modifier les compétences de l'apprenant. Nous allons à ce stade aborder la production écrite.

La production écrite

D'après Dubois (1994 : 381), la production écrite est « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* ».

Le but de l'enseignement des langues se base sur l'acquisition de deux compétences majeures : l'oral et l'écrit. La maîtrise de ces deux compétences est nécessaire pour apprendre toute langue. D'abord, la langue est parlée avant d'être écrite ; cependant, l'oral uniquement n'est pas suffisant pour la transmission d'un message à distance. Ensuite, pour conserver un message (une recette, un texte, etc.), l'individu fait appel à l'écrit. Nous constatons qu'en situation de classe, la production écrite concerne trois facettes : la première, c'est la prise de notes. La trace écrite du cours par l'enseignant reflète la progression du cours. Ce domaine permet de mémoriser et de fixer les acquis du cours. La production est quelquefois sous forme d'une évaluation formative qui vise à recueillir des informations sur les représentations des élèves.

Selon Miller (2007), pour vérifier la manière dont un élève ou l'ensemble de la classe progresse, l'enseignant prend l'information à travers les activités scolaires proposées qui peut se dérouler avant ou pendant la période d'apprentissage. Alors, les indications que l'apprenant fournit permettent d'adapter l'action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez les apprenants. Ainsi, la production écrite sur les médias sociaux comme Facebook peut être une activité en classe de langue. En groupe les apprenants peuvent avoir des discussions sur des thèmes. Chaque

groupe peut trouver un contenu en français (vidéo, image, texte...) et l'envoyer au groupe.

D'après Miller (2007), un autre domaine qui facilite le développement de la production écrite en classe de FLE est l'atelier d'écriture qui permet aux apprenants de produire un texte personnel et structuré. Les répondants qui participent à cet atelier ont des consignes précises qu'ils suivent pendant la pratique d'écriture. Lors de la production écrite, l'apprenant élabore de nouveaux énoncés en respectant différentes règles de la langue cible telles que le lexique, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. La troisième facette de la production écrite en classe est l'évaluation sommative ou institutionnelle à la fin d'année. Elle est le bilan d'un programme d'apprentissage à un stade ou à un moment précis pour déterminer le degré de connaissance de l'apprenant à la fin d'un programme (Miller, *ibid*).

Le Conseil de l'Europe (2001) remarque que dans les activités de production écrite, l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs. Il énumère aussi des activités écrites telles que remplir des formulaires et des questionnaires, écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc., produire des affiches, rédiger des rapports, des notes de service, etc., prendre des notes pour s'y reporter, prendre des messages dictés, écrire des textes libres, écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc. De même, le Conseil de l'Europe (*ibid*) définit les niveaux de compétences qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre, afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Cette échelle présente le niveau d'habileté en

production écrite chez l'apprenant des niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Le niveau fondamental ou débutant est le niveau A1 où l'apprenant doit être capable d'écrire des expressions et phrases simples isolées. Pour le B1 (niveau seuil), l'apprenant doit être capable d'écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. Pour le niveau C2 en tant que niveau de maîtrise, l'apprenant doit être capable d'écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants. En outre, en ce qui concerne l'évaluation de l'activité de la production écrite, le rédacteur écrit pour être lu. En situation de classe, il sera lu par l'enseignant et par ses pairs. L'évaluation est conçue par le biais des barèmes de production écrite selon les niveaux (voir les barèmes, Tagliante, 2005 :70-72).

Justification du choix du sujet

De nos jours, les médias sociaux, à l'instar de Facebook, constituent une grande révolution concernant la Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Ces réseaux sociaux sont ancrés dans la vie quotidienne des étudiants de l'Université. En effet, nous avons constaté le fait que la majorité de ces apprenants sont abonnés à Facebook. Les réseaux sociaux suscitent bon nombre de communication humaine et favorisent des interactions sociales. Une étude menée par Bourgeois (2013) a révélé aussi que quelques pays tels que la France, la Belgique et le Canada, ont pu intégrer les TICE dans certains établissements scolaires, ce qui est encore loin d'être le cas dans la plupart des écoles au Ghana. Pour cela, il nous semble pertinent d'étudier les usages pédagogiques que nous pouvons tirer de ce support chez les

utilisateurs en milieu universitaire pour le développement de leurs compétences à communiquer à l'écrit. Durant notre pré-enquête au Département de Français de l'Université de Cape Coast, nous avons constaté que, lorsque les apprenants du niveau 400 utilisent leurs smartphones, ceux-ci font des commentaires en anglais sur les images et les vidéos sur Facebook.

D'abord, il y a aussi tant d'études menées sur les médias sociaux comme Facebook qui révèlent comment nous pouvons utiliser les réseaux sociaux tels que Facebook comme outil pédagogique en classe de FLE. Malgré des travaux par des chercheurs comme Mélot *et al.* (2017), Aljerbi (2015), Kalčić (2014), Adika (2012), Damani et Rinaudo (2011) portant sur les réseaux sociaux en général, ce terrain reste peu exploré. Il nous semble que peu d'études approfondies ont été menées dans ce domaine au Ghana. Ensuite, nous proposons d'aborder ce sujet pour relever comment Facebook pourrait aider les apprenants à développer leurs compétences linguistiques en FLE si elle est soutenue dans le cadre de leur formation.

Organisation du travail

Notre travail est subdivisé en cinq chapitres. Le premier chapitre porte sur l'introduction générale de l'étude. Il comprend le cadre général de l'étude, la présentation de la problématique, les questions de recherche, les hypothèses du travail, les objectifs de l'étude, la justification de choix du sujet, la délimitation de champ de l'étude, la définition des termes clés, l'organisation et le résumé du travail. Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique et aux travaux antérieurs de notre recherche. Dans ce chapitre, nous essayons tout d'abord de parler de quelques théories qui sont liées à notre sujet. Dans un deuxième temps, nous discutons de quelques travaux relatifs à la compétence

linguistique et de Facebook dans l'enseignement ou l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de la recherche. Ce chapitre comprend entre autres les instruments de la collecte des données, la population cible, la méthode d'échantillonnage, le cadre de la collecte des données et la méthode d'analyse des données. Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et l'analyse des données. Dans celui-ci, nous discutons des données recueillies sur le terrain d'étude à partir des divers instruments de collecte de données en tirant les conclusions nécessaires. Le dernier chapitre est focalisé sur les perspectives didactiques de notre étude. Dernièrement, dans la conclusion générale, nous présentons le bilan de notre recherche.

Conclusion partielle

Cette première partie de notre travail s'est focalisée sur le cadre général de l'étude, la problématique, la formulation des questions de recherche, les hypothèses que nous cherchons à valider à la fin de l'étude et les objectifs de notre recherche. Nous avons aussi présenté la justification du choix du sujet, la délimitation du champ de l'étude, la définition des termes clés et l'organisation du travail. Le chapitre suivant présente les travaux antérieurs et le cadre théorique de notre recherche.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Introduction

Cette partie est premièrement axée sur le cadre théorique sur lequel se base notre étude. Nous abordons aussi quelques travaux antérieurs qui sont liés à la nôtre.

Cadre théorique

La lecture effectuée par rapport à notre recherche nous a exposée à une panoplie de théories qui s'appuient sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication destinée à l'enseignement (TICE). En ce qui concerne notre recherche, nous la plaçons dans le cadre de la théorie cognitive d'Anderson (1983). Elle explique les procédés de traitement de l'information engendrant la compréhension chez les locuteurs de la langue étrangère.

Cognitivism

Notre étude est inspirée par la théorie d'Anderson (1983) qui fait ressortir les procédés de traitement de l'information qui engendrent la compréhension de la langue étrangère ou seconde auprès des locuteurs. Ce modèle utilise des méthodes empiriques diversifiées qui incitent les activités mentales à partir des comportements et des verbalisations réalisées par des sujets engagés dans des tâches diverses. Les notions comme l'encodage et le décodage, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme, les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives sont introduites par Anderson pour donner l'explication de sa théorie. Celles-ci jouent des rôles spécifiques dans la compréhension des informations dans la langue étrangère.

Cette théorie s'intéresse aux détails de l'activité mentale d'un individu qui lui donne l'occasion d'organiser ses pensées et ses actions. D'après le cognitivisme, l'apprentissage est un processus par lequel l'apprenant choisit les informations dans son milieu, les organise, établit des rapports avec les connaissances qu'il a déjà, garde ce qu'il trouve approprié en appliquant les informations déjà connues et enfin examine la réussite de ses efforts d'apprentissage (Gagné, 1985).

Le modèle d'Anderson (1983) vise à faire comprendre comment notre mémoire enregistre l'information en expliquant ce qui se passe dans l'acquisition des informations nouvelles chez un apprenant. D'après Anderson, toute nouvelle information est stockée dans la mémoire à court terme aussi nommé « la mémoire de travail ». Cette mémoire à court terme, est une mémoire qui retient des informations dans le cerveau, habituellement de 5 à 20 secondes, autrement dit une durée brève, avant de les oublier ou de les transférer dans notre mémoire à long terme.

Ainsi, lorsque de nouvelles informations pénètrent notre cerveau, elles sont interprétées grâce à des liens avec celles que le sujet détient déjà dans sa mémoire à court terme. Cela veut dire que la compréhension des nouveaux éléments linguistiques est possible grâce aux connaissances antérieures que l'apprenant possède. L'information dans la mémoire à long terme contribue à enrichir la compréhension et la rétention de nouvelles informations grâce aux rapports internes établies avec les connaissances antérieures de l'apprenant.

La théorie d'Anderson (1983), stipule que la grande partie des nouvelles informations est stockée dans la mémoire à court terme telles que les connaissances déclaratives ou les connaissances procédurales. Pour sa part, les

connaissances procédurales sont liées à l'action ou aux séquences d'actions entrant dans la mémoire à long terme. Ces connaissances concernent « comment, quand, où et pourquoi faire ». C'est-à-dire la façon de comprendre, retenir, produire et appliquer les savoirs liés aux règles dans la langue cible pour résoudre un problème. Autrement dit, les connaissances procédurales concernent l'information sur le savoir-faire qui veut dire l'information que nous avons sur la manière de faire les choses. Ainsi, lorsque le cerveau reçoit de nouvelles informations, celles-ci sont interprétées grâce aux relations qui sont établies avec les informations déjà ancrées dans la mémoire à court terme. Les connaissances déclaratives sont des connaissances assertoriques, plutôt statiques qui se rapportent aux choses, aux faits, aux concepts, aux situations, aux images mentales et nous servent à décrire le monde qui nous entoure. Les connaissances assertoriques sont des jugements qui énoncent une vérité de fait, sans la poser nécessairement. C'est-à-dire, qu'elles sont des propositions affirmatives ou négatives données pour vraies.

Ces connaissances sont largement dominantes dans l'enseignement scolaire. Par exemple, en 2018, le gouvernement du Ghana a créé six nouvelles régions. Celles-ci sont considérées comme des connaissances inertes parce qu'elles doivent être associées aux connaissances procédurales pour être utilisées lorsque nous agissons. La mémoire à court terme ou mémoire de travail a ainsi deux limites importantes : d'une part, la durée de disponibilité de l'information et, d'autre part, le nombre d'unités d'informations qu'elle peut contenir. Cependant, une unité d'informations peut représenter une syllabe, un mot, un paragraphe ou un concept. L'activité de commenter des images sur Facebook constitue donc à notre avis, un excellent moyen d'aider les apprenants

du niveau 400 d'appliquer leurs connaissances déclaratives sur la langue française et aussi des connaissances procédurales.

Par contre, la mémoire à long terme est un réservoir illimité d'informations pour une longue durée à cause de sa capacité de rétention. D'après Anderson, la mémoire à long terme permet de reproduire, reconstituer et reconnaître des données. Ainsi, elle fonctionne par l'encodage. Pour Anderson, la compréhension des nouvelles informations permet la rétention en ce sens qu'elles sont transférées de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme qui est une base plus permanente de stockage. Les connaissances stockées dans la mémoire à long termes sont activées par la tâche en question et envoyées dans la mémoire de travail. Ce terme désigne les procédés cognitifs que l'apprenant adopte consciemment face au traitement de nouvelles informations ou c'est la phase de traitement où des informations stockées en mémoire à long terme sont associées à de nouvelles informations dans la mémoire à court terme. Ainsi, la compréhension antérieure du lexique, de la grammaire et de l'orthographe aiderait l'apprenant à commenter ou reconnaître les commentaires des collègues.

Alors, pendant la réalisation des tâches concernant les images sur Facebook, l'apprenant va avoir recours à ses connaissances antérieures constituant le répertoire lexical, grammatical, syntaxique, orthographique et sémantique dans sa mémoire à long terme et les faire passer à la mémoire de travail pour réaliser la tâche. La reconnaissance d'une tâche à réaliser se fait toujours à partir de ce que les élèves se rappellent et le rappel se fera à partir de ce qui est stocké et accessible en mémoire. Il fait des liens avec ce qu'il sait déjà afin de faire des prédictions, de mieux commenter et de mieux comprendre les

commentaires des collègues. Donc, pendant une tâche de commentaire d'images sur Facebook, l'apprenant recherche des connaissances antérieures telles que les verbes, le temps, les adjectifs, les adverbes, les prépositions, les conjonctions etc., dans sa mémoire à long terme et les transfère vers la mémoire à court terme pour commenter.

Pour clore, la théorie d'Anderson (1983) considère l'acquisition de la langue comme une compétence cognitive complexe ; ainsi, il est clair que celle-ci n'est pas totalement analysable sans un rapprochement nécessaire entre la langue et la cognition. En décrivant les connaissances cognitives comme étant soit déclaratives soit procédurales, cette théorie explique comment les informations sont traitées puis enregistrées chez l'apprenant mais aussi les processus internes qui contribuent à la production de l'apprenant dans la langue étrangère. Cette théorie est considérée comme la base de notre recherche parce qu'elle aborde comment les apprenants font référence aux connaissances déjà ancrées dans leur mémoire pour les aider à commenter les images sur Facebook.

Travaux Antérieurs

Cette partie présente une palette de différentes recherches ghanéennes et étrangères menées sur la compétence linguistique et Facebook que nous trouvons pertinentes à propos de notre travail. Nous voulons analyser et faire la synthèse de ces travaux relatifs à la compétence linguistique et Facebook. Les travaux qui ont un lien de parenté que nous voulons étudier sont ceux de Damani et Rinaudo (2011), De-Souza et Kuupole (2011), Adika (2012), Ali (2014), Namukwaya (2014), Kalčić (2014), Aljerbi (2015) et Mélot, Strebelle, Mahauden et Depover (2017).

Damani et Rinaudo (2011) ont travaillé sur le thème *Enseigner avec les réseaux sociaux : des professeurs sur Facebook*. Le travail visait à étudier

l'usage de Facebook et les pratiques professionnels par les enseignants utilisateurs, dans un cadre pédagogique pendant les cours de sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. Comme instrument de collecte de données, ils ont employé l'observation non participante de 10 professeurs du second degré. Les chercheurs ont recueilli des traces qui sont présentées sur les murs de ces enseignants pour une période s'étalant du 1er septembre 2010 au 31 mars 2011. Pour ces 10 participants, Damani et Rinaudo (2011), ont observé leurs murs pour les informations comprenant les messages publiés, les commentaires et les réactions, les liens et les applications et finalement leurs publications sur d'autres pages Facebook.

En employant l'analyse qualitative, l'étude a relevé que ces messages sur Facebook émanent principalement des professeurs concernés. Donc, il existe peu d'interaction en ce qui concerne la communication entre professeurs et élèves. Les élèves fournissent des messages relativement courts en réagissant par « j'aime ». Pourtant, selon les auteurs, la majorité de participants trouvent le mur de Facebook bénéfique. Facebook est un outil pédagogique de gestion de la classe. Cela veut dire que la page Facebook est devenue une sorte de plateforme pour l'enseignement à distance. Les chercheurs ont basé leur étude uniquement sur l'observation de ces 10 professeurs. Par rapport à notre étude, notre recherche peut donner l'aperçu de la compétence linguistique des apprenants pour permettre aux enseignants d'utiliser Facebook comme une sorte de plateforme pour l'enseignement à distance. Par rapport à notre travail, nous nous focalisons sur les apprenants du niveau 400 de l'Université de Cape Coast pour leur demander de donner des commentaires sur des images sur Facebook. Nous analysons les commentaires des apprenants avec 'Atlas. Ti

6.2'. En fait, nous comptons avoir des résultats des apprenants dans l'emploi de leurs savoirs lexical, orthographique, grammatical et syntaxique.

Dans leur article *Nouvelles technologies didactiques : nouveaux discours pour innover la classe de FLE*, De-Souza et Kuupole (2011) soutiennent que la télévision, le magnétoscope et le magnétophone dans la méthode Audio-Visuelle sont démodés et donnent la place aux nouvelles technologies surtout le multimédia. De-Souza et Kuupole (ibid.) remarquent que malgré l'introduction de ces nouveaux outils technologiques, leur intégration dans l'enseignement ou apprentissage ne s'appliquent pas dans une classe de Français Langue Etrangère (FLE). Le but général de cet article est la recherche des différents moyens pour innover dans l'enseignement ou apprentissage du FLE en classe avec les nouvelles technologies. L'un des objectifs de l'étude est d'énumérer quelques nouveaux outils technologiques pour les activités de classe avec leurs compétences discursives chez les apprenants. De nouveaux outils technologiques que les chercheurs ont énumérés sont *le courrier électronique (e-mail)*, *le bavardage (chat)* et *les moteurs de recherches*. Ils ont également listé des services téléphoniques tels que *le SMS* et *le MMS* qui ont des fonctions pédagogiques spécifiques en classe de FLE. Pour ce qui est lié à notre travail, notre intérêt se focalise sur les commentaires d'images sur Facebook par les apprenants de FLE du niveau 400. Les chercheurs ont signalé que le bavardage facilite la conversation naturelle par les apprenants. En outre, De-Souza et Kuupole (ibid.) ont également remarqué que le bavardage permet aux apprenants d'employer la langue française inconsciemment et spontanément sans avoir peur de commettre des erreurs.

Pour cette recherche qualitative, les chercheurs ont mené ce travail auprès des étudiants au niveau 200 de l'Université de Cape Coast. Ils ont proposé un débat en ligne sur un thème entre deux groupes de 6 membres de la même classe. Après le débat de groupe, les apprenants ont préparé une rédaction de synthèse individuelle. En ce qui concerne notre étude nous avons trouvé ce travail bénéfique car commenter sur Facebook permettrait aussi aux apprenants de mettre en œuvre leurs compétences linguistiques. C'est-à-dire leurs connaissances lexicales, grammaticales, sémantiques, orthographiques et syntaxiques. Et avec cette plateforme, notre objectif se focalise sur comment les apprenants du niveau 400 mettent en œuvre leurs compétences linguistiques en FLE pendant une tâche de commentaires d'images sur Facebook.

Pour sa part, Adika (2012) a travaillé sur le sujet *English in Ghana : Growth, Tensions and Trends. International Journal of language, Translation and Intercultural Communication*. En faisant son travail qualitatif, l'auteur a décrit les tendances émergentes de la langue anglaise au Ghana. D'après le chercheur, les ghanéens ont une manière unique d'utiliser l'anglais en commentant sur Facebook. Pour cela, cet article a pour objectif d'analyser les caractéristiques distinctives de l'anglais ghanéen et d'examiner les dimensions actuelles de sa croissance. L'augmentation de la pratique donne lieu à des réactions instantanées, les tendances émergentes de la langue anglaise en rapport à celui du pratique sur Facebook. Selon Adika (ibid.), il y a 1, 243, 840 utilisateurs de Facebook au Ghana et classe celui-ci à la 74^{eme} place dans le monde. Ce chercheur stipule qu'au Ghana, Facebook est utilisé comme l'une des plateformes par excellence pour les présentateurs d'émissions TV-Radio. Selon lui, les présentateurs d'émissions TV-Radio invitent leurs auditeurs ou

télespectateurs pour recevoir des commentaires. Il s'agit de recueillir leurs contributions ou réactions à propos de discussions en direct pendant leurs programmes.

Adika (2012) a analysé le corpus tiré des plateformes de Facebook pour étudier le lexique et l'orthographe des commentaires sur Facebook. L'étude a révélé qu'il y a un emprunt de termes tirés de la langue locale lorsque les ghanéens commentent sur Facebook. Par exemple, "papa" (so much) qui veut dire beaucoup, "koraa" (not at all) qui signifie pas du tout ou absolument. A propos de notre travail, l'étude d'Adika (ibid.) nous est utile en ce sens qu'il nous renseigne sur les caractéristiques des commentaires fournis au mur de Facebook en français comme l'emprunt. Nous voulons vérifier les caractéristiques des commentaires en français sur Facebook par les apprenants du niveau 400 du Département de français de l'Université de Cape Coast. Par rapport à notre étude nous voulons demander aux apprenants de commenter ou réagir aux commentaires des collègues pour étudier leurs compétences linguistiques.

Dans son mémoire intitulé *l'apport de la compétence linguistique à la formation universitaire : cas des étudiants inscrits en 1ère année de sciences agronomiques master 1*, Ali (2014) remarque que la langue arabe est valorisée en Algérie dans leur système éducatif du primaire au lycée. En revanche, la langue française en tant que langue étrangère est réduite dans l'enseignement. Par conséquent, les nouveaux apprenants viennent à l'université confrontés à l'enseignement en langue française qui influence les performances dans les productions écrites dans des disciplines scientifiques ainsi que dans les vocations technologiques. Le chercheur a également indiqué que les

nombreuses fautes diversifiées à l'écrit perturbent et bloquent les étudiants dans leur formation. Ainsi, tous les étudiants issus du système éducatif arabisé rencontrent ces difficultés. Le constat soulevé a provoqué le chercheur à étudier et traiter l'une des difficultés linguistiques rencontrées par les étudiants inscrits en première année de sciences agronomiques (Master1) de l'Université Kasdi Merbah Ouargla. Sa thèse a pour objectif de vérifier les difficultés d'ordre linguistique rencontrées par les étudiants et qui empêchent l'assimilation des connaissances de la discipline : la science agronomique. Les instruments de collecte de données qu'Ali (2014) a employés sont des questions fermées et ouvertes aux étudiants et leurs professeurs. Ces questionnaires ont été adressés à 30 participants.

Les résultats de l'analyse montrent que les étudiants commettent des fautes à plusieurs niveaux qui sont des fautes de syntaxe qui indiquent que les étudiants manquent de connaissances des règles de la langue, des fautes d'orthographe, des fautes lexicales et des fautes phonologiques. Voici quelques exemples : « *Les dattes de ces palmiers n'a pas un noyau, car ces palmiers pas fécondées* », « *rappore de sortie* », « *Il y a poucoup de Gypse* », « *Palmi datie sans sans noyant* » et « *la rementé de la nappe dans l'hiver* » (p.22-25). Les enseignants acceptent également les difficultés d'ordre linguistique au niveau de l'oral et de l'écrit de la part des étudiants.

Ali (2014) conclut que la difficulté de bien s'exprimer à l'écrit est dû à la faible connaissance du système de la langue française. Il nous semble cependant que l'introduction de cette langue en première année d'université explique cette difficulté. Aussi, voudrions-nous étudier la même perspective chez les apprenants du niveau 400 de l'Université de Cape Coast à travers leurs

commentaires d'images sur Facebook après trois années d'étude de la langue française, dont y compris leur formation au bain linguistique au Togo pendant neuf mois.

Namukwaya (2014) quant à elle, a mené une recherche sur *l'Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere*. Cette chercheuse souligne que les êtres humains font des fautes ou des erreurs linguistiques et les erreurs de jugement quand ils font la connaissance d'une nouvelle attitude ou idée. Et ces erreurs peuvent apparaître à l'oral ou à l'écrit. L'auteur a aussi remarqué qu'en didactique des langues et des cultures, d'après les différentes méthodologies et approches comme la méthodologie audio-visuelle, les enseignants étaient obligés de corriger les erreurs immédiatement. C'est-à-dire l'erreur devrait être évitée à tout prix. Selon Namukwaya (2014), contrairement à la production orale où l'apprenant doit penser et répondre à son interlocuteur de façon spontanée, nous nous attendons à ce qu'en production écrite, l'apprenant à l'occasion de faire la relecture et de faire les corrections nécessaires. Néanmoins, l'objectif de cet article est l'analyse des catégories d'erreurs grammaticales commises par des étudiants ougandais dans l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. Pour que son objectif soit accompli, la chercheuse a utilisé des questionnaires et des corpus auprès de quinze participants. Le corpus est composé de quinze copies d'examen rédigés pendant l'examen final du deuxième semestre de l'année académique 2012 et 2013. L'auteur a également employé la méthode qualitative pour la description des erreurs en production écrite chez les apprenants.

Les résultats ont révélé qu'il existe sept catégories d'erreurs grammaticales commises par les apprenants des sources aux causes. Ces erreurs sont l'accord sujet-verbe ; sujet/nom-déterminant ; le genre ; l'emploi des pronoms ; l'accord du participe passé ; l'emploi du subjonctif présent et du présent de l'indicatif ; les erreurs lexico-syntaxiques qui se divisent encore entre l'anglicisme lexical et syntaxique et les erreurs lexicales de L2. Voici quelques exemples selon les catégories d'erreurs :

- i. l'accord sujet-verbe - « *il ne prends pas plus que cinq minutes* »,
- ii. sujet/nom-déterminant - « *il y a les gens qui ne veulent pas perdre ses identités* »,
- iii. le genre - « *Mais à la même temp, l'art est difficile de définir.* »,
- iv. l'emploi des pronoms - « *La comédie est drôle, mais il n'est pas le cinéma je veux voir.* »,
- v. l'accord du participe passé - « *Le cinéma a toujours occuper un place important dans ma vie.* »,
- vi. l'emploi du subjonctif présent et du présent de l'indicatif - « *Je ne pense que la vie est negative.* »,
- vii. les erreurs lexico-syntaxiques - « *En réalité, je peux m'assiser sur une chaise et mover mon bras et faire la même chose.* ».

Pourtant, Namukwaya (2014) remarque que ces erreurs commises par les apprenants de FLE de niveau intermédiaire à l'Université de Makerere proviennent principalement des deux grandes sources : les erreurs interlinguales provenant de l'influence de leur L2 (l'anglais) qui cause un effet négatif des règles de l'anglais sur le français et les erreurs intralinguales qui sont

sous forme de surgénérateur, d'omission et d'ignorance des restrictions des règles de la L3. Autrement dit leur compétence.

Cette chercheuse conclut en indiquant que les apprenants font du progrès et acquièrent plus d'expérience et ne commettront plus ou peu de telles erreurs. Nous sommes du même avis parce que nous pensons que le niveau des apprenants a influencé leur production écrite. En outre, comme le corpus était des copies d'examens nous pensons aussi que les apprenants n'ont pas eu la chance de relire pour effectuer des corrections. Concernant notre travail, nous allons nous focaliser sur les apprenants au niveau 400 pour analyser leur compétence linguistique comme ils ont appris le français durant quatre années à l'Université de Cape Coast. Nous voudrions vérifier si à travers leurs commentaires d'images sur Facebook, ces erreurs seront évidentes dans leur production écrite. Nous voudrions considérer à présent quelques travaux sur Facebook.

Dans un mémoire intitulé *L'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE : Quels usages possibles des réseaux sociaux ?* par Kalčić (2014), un projet de Franccommunication d'un groupe sur Facebook entre des étudiants de la première année d'une classe de langue française à la Faculté des Lettres à Zagreb était évalué. D'après Kalčić (ibids), l'apprentissage des langues étrangères d'aujourd'hui dépend beaucoup des divers médias électroniques qui offrent aux apprenants l'occasion d'observer et d'interagir dans cette langue étrangère. Ce chercheur stipule que les enjeux communicatifs de la langue qui sont présents en classe où l'enseignant développe les compétences communicatives des apprenants peuvent être créés en ligne autant qu'en classe.

C'est pour cela que ce chercheur a créé Francommunication afin de chercher de nouvelles méthodes pour préparer les étudiants à interagir avec des locuteurs de la langue dans d'autres sociétés et d'essayer de voir dans quelle mesure les nouvelles technologies soutiennent les principes de la didactique des langues. Ce groupe sur Facebook avait également l'objectif de partager les contenus et les expériences liés à la Francophonie, dans le but de l'intégration des nouvelles technologies dans les classes du FLE. Sept participants ont pris part au groupe avec deux sondages. Dans le groupe ils avaient deux activités à faire en général. Le travail était constitué de discussions sur des thèmes francophones. Chaque étudiant a dû trouver sur internet un contenu en français (vidéo, image, texte) qui l'intéresse personnellement, qui l'inspire ou le motive, et il devait le poster sur le mur du groupe. Il ne s'agissait pas seulement d'échanger des liens intéressants mais les étudiants devaient également décrire ces contenus en environ 150 mots et poser une question (au minimum) à leurs collègues, car les autres devaient aussi y ajouter un commentaire (au minimum).

Pour la collecte de données le chercheur a employé des observations pour les actes de langage naturel affichés sur le mur de la page Facebook. C'est-à-dire, la communication entre les locuteurs. Cependant, nous pensons que l'observation de la collecte de données n'a pas donné assez d'information sur l'enquête. Nous avons également constaté que Kalčić (2014) n'a pas indiqué de grille d'observation dans son mémoire. Son étude a révélé que l'utilisation de Facebook a beaucoup d'avantages tels pour l'éducation. Les réseaux sociaux comme Facebook redéfinissent l'apprentissage de différentes manières. Tout d'abord, Facebook réduit le temps d'interaction face-à-face, c'est une nouvelle possibilité pour les étudiants de rester en contact avec leurs collègues ou leurs

camarades de classe. D'une part, Kalčić (2014) indique que pour de nombreux étudiants, Facebook est devenu une extension de la salle de classe où tous les types de connexions ont lieu. Facebook sert aux étudiants à se connecter avec leurs amis francophones. D'autre part, son étude a montré que la langue utilisée sur Facebook appartient au registre familier, avec l'utilisation d'abréviations tels que bcp, lol, et qqch avec des éléments de registre familier comme "c'est cool !", "t'habitais ici pour... ?", ainsi que des expressions non-verbales. En ce qui concerne notre travail nous allons poster les images que les participants devront commenter. Le chercheur devait ainsi les publier afin que les participants de ce groupe donnent leurs avis sous forme de commentaires.

Le même usage a été expérimenté par Aljerbi (2015) en Libye. Dans son article intitulé *Facebook : Un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye. Facebook : digital space for informal learning of FFL in Libya*, cet auteur souligne que pour que l'apprentissage de la langue française aie une meilleure qualité, il est nécessaire d'avoir recours à d'autres sources d'apprentissage moins formelles pour permettre aux apprenants d'utiliser la langue parce qu'en Libye, tout contact avec la langue cible hors de la classe est presque inexistant. En outre, le chercheur indique que les établissements institutionnels seuls ne peuvent compenser ce besoin d'apprentissage. Aljerbi (2015) soutient que dans le contexte libyen, il n'existe aucun espace institutionnel mis à disposition pour les étudiants dans les établissements universitaires. Donc il serait utile qu'un réseau social devienne une alternative.

Dans sa recherche exploratoire, Aljerbi (ibid) a examiné les pratiques des étudiants libyens d'un groupe Facebook destiné à la pratique du français

dans un contexte d'apprentissage informel et leurs perceptions reliées aux apports de cette utilisation pour l'apprentissage.

Pour accomplir ses objectifs, ce chercheur s'est appuyé sur deux types de collecte de données : un corpus de traces d'échanges en ligne et des entretiens semi-directifs conduits avec 11 membres du groupe en question. Les entretiens ont permis au chercheur d'explorer les pratiques des étudiants telles qu'elles sont déclarées avec leurs perceptions. En outre, le recueil d'échanges a soulevé en parallèle un aperçu des pratiques réelles des étudiants. Pour avoir les données, le chercheur était intégré dans un groupe de 82 membres déjà formé sur Facebook par des lycéens, des étudiants et des enseignants de l'Université, au sein de la Faculté des Langues. Sur le mur de cette plateforme, les participants devaient obligatoirement s'exprimer en français. Le groupe était fermé dans la mesure où il est réservé aux Libyens francophones, apprenants du FLE.

Avec les analyses qualitative et quantitative, les résultats indiquent que les étudiants perçoivent Facebook comme utile à l'apprentissage et à la pratique de l'écrit. Les étudiants perçoivent également Facebook comme un moyen de pratiquer la langue française en dehors de la classe et surtout un moyen de réinvestir ce qu'ils apprennent en améliorant leurs compétences de la compréhension et de la production écrite. Pour la pratique d'utilisation de Facebook, les étudiants libyens se montrent favorables à l'idée d'utiliser Facebook dans un contexte institutionnel comme outil de communication formelle avec leurs professeurs. Même si nous sommes d'accord que Facebook favorise la production écrite, la question que nous posons est : est-ce que les participants de cette plateforme mettent en œuvre leurs compétences

linguistiques lors de leur production écrite ou pas ? C'est dans cette ligne de réflexion que l'un des l'objectifs de notre travail s'inscrit. Nous pensons aussi que les participants que le chercheur a interviewés sont insuffisants du point de vue de leur nombre pour généraliser cette perception. En ce qui concerne les données de l'observation, l'étude de ce chercheur a aussi relevé qu'il y avait des participants faibles sur la plateforme et l'activité de ces participants la plus pratiquée est la lecture et les commentaires des publications. Ces étudiants avaient peur d'écrire avec des fautes et la peur du jugement des autres freinaient une participation plus active et engageante mais nous pensons que c'est à cause d'un grand nombre de participants sur la plateforme.

Dans une étude présentée par Mélot, Strebelle, Mahauden, et Depover (2017) ayant comme titre *Utilisation de Facebook en contexte universitaire*, Mélot *et al.* (2017) soutiennent que pour les étudiants universitaires, la vie quotidienne est ancrée dans le réseau social Facebook. D'ailleurs, ces auteurs remarquent que Facebook est utilisé comme une plateforme qui facilite un bon nombre d'interactions parmi les êtres humains. Nous pensons aussi que c'est vrai de nos jours en ce qui concerne l'utilisation de ce réseau social. Les chercheurs indiquent que les apprenants promeuvent leurs compétences à communiquer et peuvent donc s'ouvrir aux savoirs et partager des informations grâce à Facebook et un grand nombre d'outils de communication.

Mélot *et al.* (2017) s'intéressent plus spécifiquement aux différentes utilisations de ce réseau social, comme support d'aide à l'apprentissage par des étudiants universitaires dans le cadre de leur formation à l'Université de Mons en Belgique. Cependant, au lieu d'examiner l'usage individuel de ce réseau social, comme support d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage par des

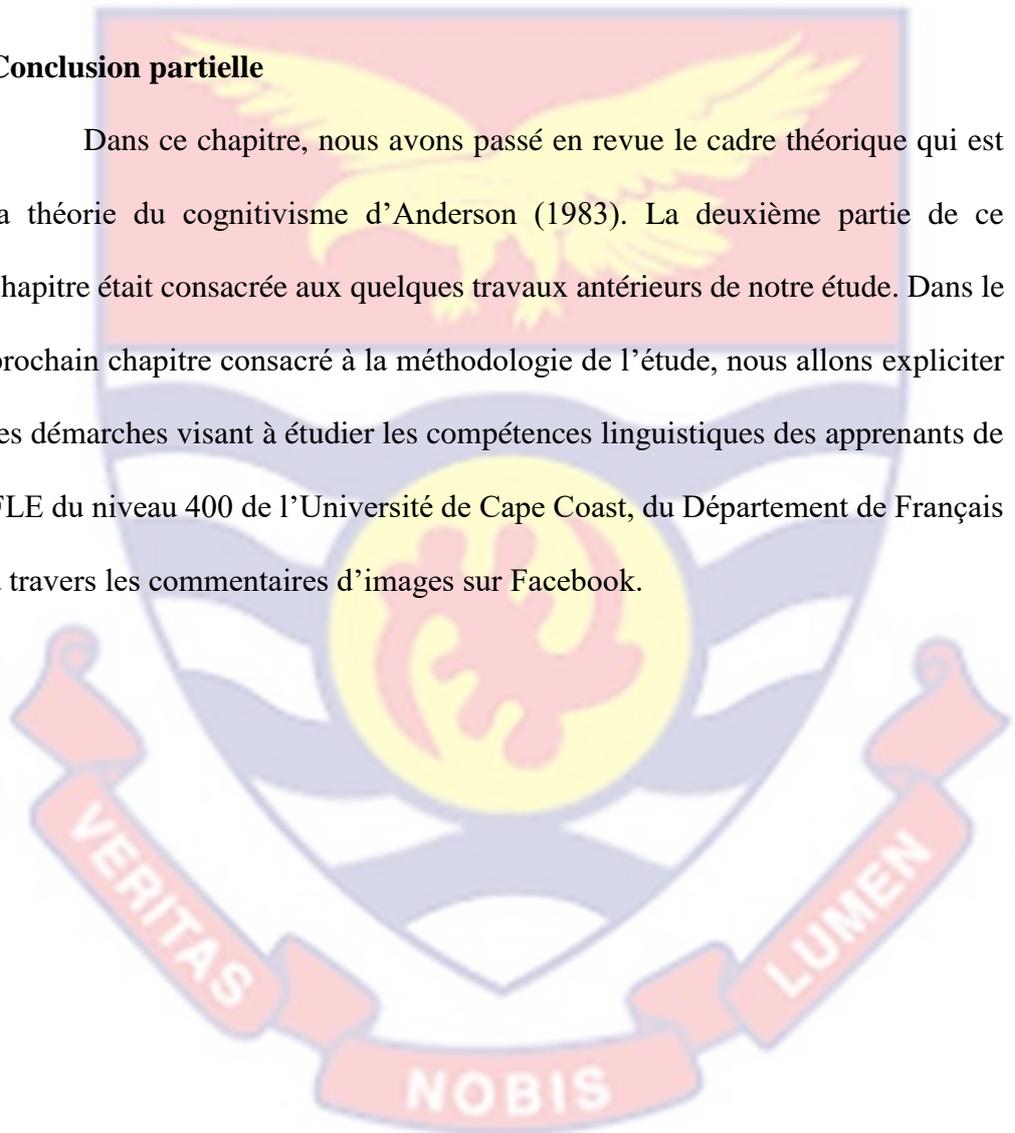
étudiants lors de leur formation universitaire, cette étude vise à faire ressortir les aspects pédagogiques et communicationnels réalisés par des groupes d'étudiants sur Facebook et aux activités qui y sont menées par des étudiants en master des sciences de l'éducation à l'Université de Mons en Belgique. À l'issue de cette expérience, ces chercheurs ont distribué des questionnaires : fermés et ouverts à cent (100) participants pour collecter les données concernant les raisons pour lesquelles ils utilisent Facebook ainsi que les activités que réalisent les étudiants à travers des groupes sur Facebook dans le cadre de leur formation. Mélot *et al.* (ibid) ont employé l'approche mixte (qualitative et quantitative) pour l'analyse des données.

Les résultats de l'analyse quantitative ont révélé que la plupart d'universitaires utilisent Facebook pour la raison communicationnelle à cause de son accessibilité, sa praticité, sa rapidité et sa facilité d'interaction. En outre, les étudiants se connectent sur ce réseau social plus spontanément que sur les autres plateformes créées par l'université et leurs questions reçoivent les réponses rapides. Nous sommes du même avis concernant cette observation mais nous pensons que Mélot *et al.* (2017) auraient dû aussi prendre en compte le type d'échange et de production écrite employée pour la conversation sur Facebook. C'est pour cela que notre étude vise à analyser la production écrite sur Facebook à travers les commentaires des apprenants de niveau 400 à l'Université de Cape Coast. L'analyse qualitative a révélé aussi que les étudiants réalisent des activités telles que diffuser et partager du contenu ou organiser un travail de groupe sur Facebook. Nous sommes d'accord avec cette observation. Cependant, il pourrait y avoir des participants qui ne soient pas actifs dans le groupe. C'est à cause de cela que nous allons employer dix-huit participants

comme population cible pour que chacun d'eux soit actif. Les auteurs pourraient utiliser l'interview pour collecter des données. Cependant, les participants assez larges rendraient le travail difficile. Pour notre cas, nous avons employé l'entretien pour solliciter ces processus cognitifs qui engagent les apprenants lors de leur production sur Facebook.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue le cadre théorique qui est la théorie du cognitivisme d'Anderson (1983). La deuxième partie de ce chapitre était consacrée aux quelques travaux antérieurs de notre étude. Dans le prochain chapitre consacré à la méthodologie de l'étude, nous allons expliciter les démarches visant à étudier les compétences linguistiques des apprenants de FLE du niveau 400 de l'Université de Cape Coast, du Département de Français à travers les commentaires d'images sur Facebook.



CHAPITRE TROIS

METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES

Introduction

Ce chapitre est consacré à la démarche méthodologique que nous avons utilisé pour collecter et analyser les données nécessaires à l'étude. En tant que travail scientifique, cette étude se déroule selon un processus systématique. Alors, l'objectif central de notre recherche reste cependant sur l'étude de la compétence linguistique des apprenants du niveau 400 à travers leurs commentaires d'images sur Facebook. Pour ce faire, nous étions guidés par les questions de recherches suivantes :

1. Quels sont les caractéristiques des commentaires des apprenants à propos des images sur Facebook en FLE ?
2. En quoi consiste la compétence linguistique des apprenants du niveau 400 ?
3. Comment les apprenants du niveau 400 mettent en œuvre leurs compétences linguistiques en FLE pendant une tâche de commentaires d'images sur Facebook ?
4. Quelles sont les implications pédagogiques de cette pratique pour l'enseignement ou l'apprentissage du FLE ?

Aussi, il est important de présenter la méthodologie adoptée pour avoir les données qui nous ont aidées à répondre aux questions de recherche de notre étude. Alors, nous présentons dans ce chapitre, la démarche méthodologique que nous avons suivie pour le recueil et l'analyse des données pour notre recherche. Il consiste en la présentation du lieu d'enquête, la description de la population cible, la méthode d'échantillonnage, les instruments de la collecte des données, la description du dispositif, le déroulement de la collecte de données, le choix des images pour les tâches, l'étude pilote et finalement la

méthode d'analyse de ces données. Mais avant de décrire les instruments que nous avons employé pour la collecte des données, nous voudrions décrire le lieu d'enquête, la population cible et l'échantillonnage.

Lieu d'enquête

Notre étude s'oriente sur la compétence linguistique à travers des commentaires d'images sur Facebook. Donc, pour mener à bien notre recherche, nous avons proposé aux apprenants des tâches à réaliser sur les images sous formes de commentaires. En vue de cela, nous avons choisi le Département de Français de l'Université de Cape Coast (UCC) comme notre lieu d'enquête. Nous avons choisi l'Université de Cape Coast parce que cette Université propose des programmes de formation en FLE aux niveaux Licence, Master et Doctorat. D'ailleurs, notre recherche vise à démontrer les usages pédagogiques que nous pouvons tirer de la Technologie de l'Information et la Communication pour l'Enseignement (TICE) notamment Facebook qui pourront aider les apprenants à améliorer leur production écrite en FLE. A ce stade, nous présentons la population cible de l'étude.

Population cible

Selon Grawitz (1988 : 298), la population est « *un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations* ». Ainsi, la population est un groupe de sujet cible sur lequel se porte l'étude ou la recherche. D'après Lubangu (2018 :34), la population cible réfère « *à la population que le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudrait faire des généralisations* ». Dans notre cas, la population cible est constituée des apprenants de FLE du niveau 400 du Département de français de l'Université de Cape Coast qui possèdent un certain nombre de caractéristiques

communes. Elle comprend les apprenants de niveau 400 inscrits dans la filière de formation en Français Langue Etrangère (FLE) de Département de Français de l'Université de Cape Coast. Nous nous intéressons à cette population car tout d'abord, nous pensons que ces apprenants du niveau 400 ont acquis des connaissances en grammaire, en lexique, en syntaxe, en orthographe et en sémantique. Ces apprenants pendant leur formation, en Licence ont suivi des cours de littérature, de linguistique, de didactique et de traduction (version-thème) pour les aider à atteindre un niveau-seuil en français langue étrangère pendant cinq semestres. Alors, nous estimons qu'ils ont acquis une compétence assez appréciable pour commenter des images sur Facebook.

En outre, d'après le modèle de Deschênes (1988), la production écrite par le scripteur implique deux aspects : les structures de connaissances et les processus psychologiques du scripteur. Alors, la totalité des renseignements, des expériences et des croyances contenues dans la mémoire à long terme où le scripteur peut trouver des éléments linguistiques, sémantiques et référentiels facilite la production écrite. Ainsi, nous pensons que les apprenants ayant suivi ces cours ont atteint un niveau de compétences linguistiques que nous jugeons acceptable pour participer à l'expérimentation. Leur niveau de compétence en FLE correspondrait à celui de B1 (Niveau seuil) du Conseil de l'Europe (2001 : 26). A l'écrit, les apprenants de ce niveau peuvent écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui les intéressent personnellement. Ils peuvent aussi écrire des lettres personnelles pour décrire leurs expériences et leurs impressions. De même, les apprenants du niveau 400 nous intéressent particulièrement du fait qu'ils ont participé au bain linguistique à Lomé, un programme d'immersion au Togo qui a duré neuf mois. Alors, il nous semble

que ces apprenants seront capables de s'exprimer à l'écrit en commentant des images sur Facebook. Autrement dit, ils sont aptes à nous fournir les données qui sont les commentaires sur Facebook pour notre recherche. L'effectif de cette population est estimé à 18 apprenants. Nous sommes d'avis que, pour que chaque membre soit actif dans le groupe, il est nécessaire d'échantillonner notre population pour limiter les participants qui vont assister à cette expérimentation. Nous voudrions à ce niveau préciser la méthode d'échantillonnage de nos participants pour cette expérimentation.

Echantillonnage

Il est pratiquement difficile de recueillir les données auprès de la population entière. C'est à cause de cela qu'une partie des sujets de la population a été sélectionnée pour notre étude. Cependant, l'échantillon doit être représentatif de la population cible. Autrement dit, « *les données recueillies chez la fraction du groupe doivent être transférables ou généralisables à l'ensemble de la population* » (De-Souza, 2013 : 124). Alors, l'échantillonnage permet au chercheur de tirer quelques conclusions au sujet d'un tout, en n'étudiant qu'une partie. Selon Guibert et Jumel (1997 :105), l'échantillon est « *un modèle en réduction de la population de référence* ». Par cette définition, nous sommes d'avis que l'échantillonnage consiste à prendre une fraction de la population cible de façon représentative pour la recherche. En ce qui concerne la procédure de l'échantillonnage, elle doit aussi se conformer aux démarches scientifiques et éthiques pour assurer la fiabilité et la vérifiabilité de la recherche. Pour recueillir les données de notre étude, nous avons employé l'échantillonnage stratifié pour distinguer les apprenants qui ont participé au programme d'immersion linguistique de Lomé pendant neuf mois de ceux qui

n'y ont pas participé. D'abord, nous avons subdivisé les apprenants en strates (sous-groupes) selon le critère défini plus haut.

Angers (1996 : 231) souligne que l'échantillonnage stratifié est « *une sorte d'échantillonnage probabiliste qui par l'idée qu'une ou plusieurs caractéristiques distinguent les éléments de la population et qu'il y a lieu d'en tenir compte avant la sélection* ». Nous avons utilisé le tirage au sort manuel pour sélectionner 18 participants parmi les 29 apprenants. Avec, 29 feuilles de papier, nous avons dans un premier temps écrit "Participant" sur 18 feuilles et "Non participant" sur les autres 11 feuilles de papier. Ainsi, nous les avons pliés et les avons mêlés aux autres dans une enveloppe. Nous avons demandé aux apprenants de piocher une feuille en aveugle. Ceux qui ont choisi "Participant" ont pris part à l'expérimentation et ceux qui ont pris "Non participant" en sont exclus. Cette méthode de tirage au sort manuel appliquée nous a aidé à réduire les 29 bénéficiaires de l'immersion au nombre de 18 (dix-huit). D'après Angers (1996 : 234), « *on inscrit les numéros sur des bouts de papier de même dimension et après les avoir mêlés dans une enveloppe ou dans tout autre contenant, on pioche le nombre de numéros désirés* » en utilisant le tirage manuel. Pour ne pas être biaisé, nous avons employé l'échantillonnage aléatoire avec un tirage au sort pour les sélectionner pour l'expérimentation et pour les mettre en six groupes de trois membres chacun pour l'entrevue. D'après Farid (2019 :14), l'échantillonnage est aléatoire quand « *chaque élément de cet échantillon a la même probabilité d'être choisi que tous les autres éléments de la population visée* ». Cette méthode alloue une occasion à tous les individus d'une population d'être sélectionné. Pour ce faire, nous avons inscrit les numéros de 1 à 6 sur une feuille de papier. Chaque numéro est apparu trois fois ce qui a

égalé aux 18 feuilles. Après les avoir mêlés dans une enveloppe, l'apprenant qui pioche et choisi le numéro 1 appartient au premier groupe, le numéro 2 au deuxième groupe, le numéro 3 au troisième groupe et ainsi de suite. Ayant décrit notre échantillonnage, nous allons à présent parler des instruments que nous avons employés pour la collecte de données.

Instruments de collecte des données

Les instruments qu'un chercheur peut utiliser dépendent de la nature des données et du type de recherche dans lequel le chercheur s'engage. Pour cette recherche, nous nous sommes appuyés sur deux instruments pour la collecte de données : une expérimentation et une entrevue directive. Le choix de ces instruments est l'inspiration de Cohen (1998 : 26) qui signale que « *since language learning strategies are generally internal or mentalistic processes, certain research approaches may fail to provide adequate data on learners' strategy use* ». L'expérimentation et l'entrevue directive nous ont permis de recueillir les données satisfaisantes. Alors nous voudrions présenter les instruments utilisés pour recueillir les données.

Expérimentation

Pour cette recherche qualitative, nous nous sommes servies de l'expérimentation comme instrument pour collecter les données. Selon Long (2004 : 9), la méthode expérimentale est une méthode de recherche « *dont la caractéristique principale est le contrôle et la manipulation de variables* ». C'est-à-dire pour une recherche expérimentale, les participants sont assignés à des groupes selon un critère choisi souvent appelé variable de traitement. D'après Develay (1989 : 5), l'expérimentation « *constitue le processus qui conduit à partir de l'émission de l'hypothèse à la réalisation d'une expérience*

et à l'analyse de ses résultats ». En ce qui concerne comment les apprenants commentent sur Facebook, nous nous sommes servis de l'expérimentation pour collecter les données. Cette expérimentation est sous forme des tâches portant sur les images sur la page Facebook qui provoquent les participants à produire des commentaires en français. Certes, les tâches sur les images ont suscité une occasion ayant permis aux participants de mettre en œuvre leurs compétences à l'écrit. L'expérimentation par tâche nous a donné des données authentiques sur la compétence linguistique des apprenants à l'égard de ces commentaires. D'ailleurs, puisque les tâches proposées sur les images s'insèrent dans un projet de communication situationnelle dans la langue cible, nous avons pu vérifier les caractéristiques des commentaires sur Facebook. Nous voudrions présenter la tâche.

Tâche

La notion de tâche est conçue par plusieurs auteurs d'origines anglo-saxonnes. Un bon nombre de facteurs sont pris en compte pour éclaircir cette notion telle que la portée qu'on choisit de donner à la notion de tâche, le point de vue de l'auteur qui a donné la définition et son authenticité. Des travaux de différentes perspectives telles que Long (1985), Richards, Platt et Weber (1985), Nunan (1989), Ellis (2003) et le CECRL (2001) nous permettent de saisir la notion de tâche. Comme définition générale, la tâche d'après Long (1985:4) est *“a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward”*. C'est-à-dire que la tâche est simplement un travail que l'on fait pour soi-même ou pour autrui pour obtenir une récompense ou non. Alors, c'est une action par l'individu qui n'implique pas nécessairement l'usage de la langue à l'écrit ou à l'oral.

Notre objectif pour le choix de la tâche de fait vraisemblable est de permettre aux apprenants d'utiliser la langue dans un contexte réel. Ainsi, la tâche de commenter des images sur Facebook va permettre aux apprenants d'employer leurs compétences linguistiques pour la production écrite sur Facebook. Cette tâche consiste à commenter des images postées sur le groupe Facebook ou réagir aux commentaires des collègues. Pour notre recherche, nous avons proposé aux apprenants des tâches portant sur des images. Nous avons analysées les productions selon ces critères : compétence lexicale, grammaticale et orthographique. Nous présentons les images choisies et les consignes pour la tâche.



Consigne de la tâche sur Facebook.

Soyez les bienvenus dans le groupe. La tâche pour chaque participant du groupe est de commenter ou réagir aux commentaires des collègues sur chaque image partagée du groupe uniquement par écrit et en français. Chaque participant devrait ajouter au moins un commentaire et pourrait critiquer les

commentaires des autres. Je crois que ce groupe pourrait devenir très intéressant mais c'est à vous de le façonner. Merci !

Après avoir expliqué l'objectif de l'étude aux participants, ceux-ci vont réaliser ces tâches dans le groupe nommée « Level 400 French Research » sur Facebook. Au stade actuel, nous vous décrivons notre deuxième instrument de collecte de données qui est l'entrevue.

Entrevue

L'entrevue en tant qu'instrument de collecte des données permet au chercheur de recueillir des données orales auprès de la population cible qui peut être enregistrée ou transcrite. A travers de l'entrevue, nous pouvons avoir une rencontre avec les répondants pour avoir des informations sur la recherche. Angers (1996 : 140), estime que l'entrevue est « *une technique directe utilisée pour interroger des individus isolement, mais aussi, dans certains cas, des groupes, de façon semi-directive, qui permet de faire un prélèvement qualitatif en vue d'une connaissance en profondeur des personnes rencontrées* ». C'est-à-dire qu'à travers la rencontre directe, l'entrevue fait ressortir des informations aux comportements observables et non observables auprès des interviewés. L'entrevue nous a aidé à fournir des données qualitatives concernant les stratégies cognitives adoptées par les étudiants pendant la réalisation de la tâche. L'entrevue de groupe aux fins de rapports verbaux en rétrospection. Cela veut dire qu'après les tâches réalisées par les apprenants, nous avons eu une séance de réflexion à haute voix sur les processus cognitifs que les apprenants ont déployés lors de la tâche. Nous sommes d'accord avec O'Malley et Chamot, (1990) qui soulignent que si les participants sont soumis aux rapports en rétrospection, une quantité limitée des stratégies adoptées vont sortir de la description qu'ils vont faire de la tâche. L'entrevue conduite en groupe de trois

apprenants peut inciter ceux qui sont timides à parler. De plus, l'entrevue directive de groupe aidera les membres du groupe de se rappeler collectivement les stratégies cognitives qu'ils ont mises en place en réalisant la tâche. D'ailleurs, l'entrevue de groupe permettra à certains participants de donner leurs avis à travers ce que les autres membres ont dit soit en ajoutant aux propos des autres ou soit en les reformulant. O'Malley et Chamot (1990:95) remarquent que:

Retrospective interviews are relatively easy to conduct with small groups of three to five students, whereas think-aloud interviews are typically conducted individually. We have found that retrospective interviews with students of high school age can be performed in small groups and that students build on the response provided by other students by adding strategies of their own.

Dernièrement, les données de l'entrevue par les participants ont confirmé les stratégies rapportées individuellement par la verbalisation à haute voix. Cette dernière s'était déroulée sous formes d'une entrevue guidée qui s'est fait en posant des questions qui orientent vers des réponses spécifiques par la chercheure sur les stratégies cognitives déployées. L'entrevue nous a permis également d'identifier si les participants ont déployé un transfert d'une langue soit la langue maternelle soit la langue seconde lors de la réalisation de la tâche. De même, l'usage de l'entrevue est inspiré par O'Malley et Chamot, (1990 :90) qui remarquent que :

the researcher obtains in-depth information about the use of strategies with individual tasks that would be difficult to obtain using other techniques, including diaries. We have found that students are all the more motivated to respond in an interview because they are pleased to have someone take a personal interest in their learning processes

Nous avons demandé aux apprenants de faire les rapports verbaux de leur pensée en anglais sur les stratégies cognitives déployées pour réaliser la tâche sur Facebook en s'inspirant d'O'Malley et Chamot, (1990 :93) qui

soutiennent que « *l'utilisation d'une langue locale ou native pour rapporter verbalement à l'avantage de faciliter le transfert des processus dans la langue seconde* ». L'entrevue qui s'est déroulée pendant la pause des apprenants a duré une heure et treize minutes : vingt minutes pour chaque groupe.

Nous avons enregistré l'entrevue avec un dictaphone. Après, les données verbales des apprenants ont été transcrites verbatim à l'écrit. Les conventions de Kerbrat-Orecchioni (1990) ont été adoptées pour transcrire les données orales. Puis, les données ont été codées à l'aide de l'outil d'analyse 'Atlas. Ti 6.2'. La codification a facilité l'analyse des données. Les données recueillies ont été soumises à une analyse scientifique en employant l'approche qualitative. Ayant décrit nos instruments pour la collecte des données, il nous incombe en ce moment de présenter des détails sur la description du dispositif, le choix des images et les tâches retenues pour l'expérimentation. Nous allons ainsi présenter d'abord la description du dispositif qui a permis aux apprenants de réaliser les tâches pour la collecte des données.

Description du dispositif du groupe « UCC 400 French Research » sur Facebook

D'après Kalčić (2014 :8), « *un groupe sur Facebook est une application qui permet de créer un espace virtuel où plusieurs participants peuvent échanger entre autres des messages, des photos, des vidéos, des liens extérieurs* ». Aljerbi, (2015) aussi souligne que le groupe sur Facebook dans un contexte institutionnel peut être utilisé par les étudiants comme moyen de communication formelle avec leurs professeurs surtout quand le nombre d'étudiants est élevé et qu'une interaction étudiant-enseignant est difficile à établir pendant les cours.

Le groupe Facebook en question a été lancé du 9 septembre 2019. Le groupe a duré un mois : le 9 septembre 2019 au 10 octobre 2019. Pour la création du groupe, nous avons fait une rencontre avec les participants volontaires et leur a expliqué l'objectif de la recherche. Nous avons demandé leurs noms et numéros de Facebook. Plus tard, nous leur avons envoyé une demande d'amitié et nous avons créé ce groupe. Après, les apprenants ont accepté la demande d'amitié. Ce groupe est un groupe restrictif pour uniquement les 18 apprenants du niveau 400 parce que nous n'avons pas voulu d'interférences d'autres apprenants. Ce groupe était donc fermé au grand public.

Choix des images de l'expérimentation

Les images choisies pour les tâches sont des images choisies sur internet et sur Facebook traitant de divers aspects de la vie quotidienne tels que l'amour. Selon le modèle de Deschênes (1988), l'une des variables qui concerne un scripteur lors du processus de l'écriture est celle des facteurs motivationnels et affectifs et ces facteurs reliés à la tâche et à l'environnement pouvant l'influencer. En s'inspirant de ce modèle, nous avons choisi deux images motivant les participants à commenter. La première image montre un couple dont la femme est plus âgée que l'homme. En ce qui concerne la deuxième image, c'est un scénario dans lequel deux amants sont au lit et un homme est rentré par surprise et la femme a sursauté. A présent, nous allons expliciter les images et les tâches pour l'expérimentation.

Tâches de commentaires d'images sur Facebook

Dans cette section, nous avons conçu des tâches avec des images pour l'expérimentation qui vise à collecter des données sur la compétence linguistique en FLE.



1. Vous venez du travail. Arrivé chez vous, vous trouvez votre femme ou votre mari dans votre lit conjugal avec une personne inconnue. Que ferez-vous ou feriez-vous ?



2. Makron le président de la France a 36 ans et sa femme a 65 ans. Réagissez sur ce couple.

Etude Pilote

Nous avons effectué une enquête préliminaire avec nos instruments pour la collecte de données chez les apprenants du niveau 300 du Département de Français de l'Université de Cape Coast. Nous avons testé ces instruments auprès de ces apprenants du niveau 300 qui sont inscrits dans la filière de formation en FLE à l'Université de Cape Coast au Département de Français. Les apprenants de ce niveau nous ont intéressés pour tester nos instruments car ils partagent quelques caractéristiques avec ceux du niveau 400, à qui sont destinés ces

instruments. D'abord, ils ont suivi les cours de français pendant trois ans. Alors, ils sont du niveau intermédiaire dans l'apprentissage. De même, tous ces apprenants sont qualifiés de bénéficier au bain linguistique de Lomé, un programme d'immersion au Togo. Cependant, ils n'ont pas eu la chance. En fait, nous trouvons en eux le public idéal dans le cadre de nos recherches puisque ces apprenants satisfont de plus près aux critères de choix de notre population. Ainsi, nous avons testé les instruments de collecte de données par la participation volontaire. Les apprenants ont participé à des tâches sur des images du groupe Facebook dénommé « Pilote 300 Research Group » pendant deux semaines. L'expérimentation s'est déroulée du 12 février au 7 mai 2019. A la fin de cette étude pilote, nous avons eu des perspectives générales sur cette expérimentation. L'entrevue s'est déroulée en anglais le 10 mai 2019 et a duré de trente minutes. Nous nous sommes servis d'un dictaphone pour enregistrer les données. C'est important d'indiquer que l'expérimentation nous a permis d'essayer les outils de collecte des données. D'ailleurs, l'étude pilote nous a permis de voir à l'avance le fonctionnement ou le dysfonctionnement de nos instruments (De-Souza, 2013). Par exemple, nous avons constaté que les données enregistrées n'étaient pas audibles et de bonne qualité ainsi nous avons augmenté le volume du dictaphone. A l'issue de cette phase, nous avons eu l'occasion de réajuster les instruments en fonction des écarts ou faiblesses constatées.

Observation générale sur l'étude pilote

Nous avons constaté que, quelques-unes des questions de l'entrevue telles que la troisième question n'était pas claire pour les participants. Autrement dit, les participants ont eu des difficultés à répondre à la troisième

question à cause du concept « stratégie » employé dans la question. Alors, les participants ne connaissaient pas la réponse de la troisième question à cause du terme clé. Donc, nous avons dû l'expliquer pour que ce soit clair pour tous les participants. Par conséquent, nous avons reformulé cette question. En somme, l'étude pilote nous a donné des résultats très significatifs. Ces résultats obtenus nous ont permis non seulement à reformuler certains aspects des questions dans le guide d'entrevue, mais aussi, à reconstruire quelques phrases.

Procédure de la collecte des données

Nous avons obtenu une lettre de permission auprès du Chef de Département de Français pour effectuer cette recherche le 21 mai, 2019. Les professeurs de classe ont été aussi contactés afin d'obtenir leur accord pour effectuer cette étude. Les membres du groupe sont dix-huit (18) apprenants au niveau 400 du Département de Français à l'Université de Cape Coast. Les apprenants constituant notre population étaient contactés afin d'obtenir leur accord pour l'étude. La tâche de chaque participant était de commenter sur les images ou réagir aux commentaires des autres membres du groupe. Cependant, nous avons commencé en donnant notre commentaire sur l'image postée sur la page. L'expérimentation a duré un mois. Pour que chaque membre ait assez de temps de commenter, une image par semaine était postée dans le groupe. Il y avait deux images pour cette tâche. Après deux semaines, nous avons autorisé les membres du groupe à poster dans le groupe des images qui les intéressent personnellement, qui les inspirent ou les motivent pour permettre aux collègues de commenter ou critiquer les commentaires provenant des autres. Le choix de ces images est motivé par Deschênes (1988) en prenant en compte les facteurs affectifs reliés à ces images. Voici les images dont il est question.



Nous avons essayé de donner une consigne simple et claire pour les membres du groupe. De plus, pour que chaque membre du groupe participe. Nous avons de temps en temps téléphoné à ceux qui ne commentaient pas pour le leur rappeler.

En ce qui concerne les corpus sur la première image, nous avons utilisé IMGA comme code d'identification et IMGB pour le corpus provenant de la deuxième image. Par conséquent, nous avons dans le corpus IMGA4 comme le quatrième commentaire de la première image et IMGB 7 comme septième commentaire sur la deuxième image. En ce qui concerne l'entrevue, nous avons interviewé les apprenants en six groupes ayant trois participants chacun. Nous nous sommes encore servie de dictaphone pour enregistrer les données orales. Après l'enregistrement, les données orales ont été transcrites. Nous avons adopté les conventions de Kerbrat-Orecchioni (1990) pour transcrire ces données.

Limites de la collecte des données

Notre étude ne s'est pas déroulée sans soucis ou difficultés. Il y avait un problème d'installation du logiciel Atlas ti 6.2 sur l'ordinateur pour l'analyse du corpus. Nous devrions nous approprier un autre ordinateur pour installer ce logiciel. Cela a pris au moins trois semaines avant que nous puissions installer le logiciel Atlas ti 6.2 sur le nouvel ordinateur qui devait nous permettre d'analyser le corpus.

Méthode d'analyse des données

Nous avons employé la méthode qualitative pour l'analyse des données. Selon De Ketele et Rogiers (2009), la méthode qualitative de recherche produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observé des personnes. Cette méthode renvoie à celle de la recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. La méthode qualitative traite des données difficilement quantifiables. Pourtant, elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place.

Pour Tavakoli (2012 :160), la méthode qualitative est « *une investigation ou une enquête sur la nature d'un phénomène ; une recherche qui cherche à établir l'existence des phénomènes en les décrivant d'une manière explicite* ». La méthode descriptive essaie de décrire, de manière systématique, un ou des phénomènes donnés, ou de fournir des informations sur un domaine précis. Notre corpus a été analysé avec la méthode qualitative. Du côté du corpus d'échanges en ligne, nous l'avons analysé selon les critères d'analyse des compétences linguistiques portant sur la compétence lexicale, grammaticale et orthographique. Par rapport à la compétence lexicale, nous avons vérifié si

les apprenants emploient les éléments lexicaux tels que les locutions figées et des mots isolés, des éléments grammaticaux comme les articles démonstratifs (ce, ces, cela, etc.), les auxiliaires (être, avoir, faire, verbes modaux), les pronoms personnels (je, tu, il, lui, nous, elle, etc) et les conjonctions (mais, et, or, etc.). Pour ce faire, les commentaires sur la page étaient scannés et imprimés pour en avoir les extraits. Les réponses aux questions de l’entrevue directive étaient transcrites. Nos instruments ont suscité des données qualitatives que nous avons traitées avec l’outil ‘Atlas. Ti 6.2’ dans le chapitre suivant.

Conclusion partielle

En définitif, ce chapitre s’est focalisé sur les démarches méthodologiques que nous avons employées pour recueillir et analyser les données de notre étude. Nous avons présenté le Département de Français de l’Université de Cape Coast comme notre lieu d’enquête. A l’aide d’échantillonnage stratifié et aléatoire, nous avons sélectionné 18 apprenants pour notre tâche. Nous avons présenté essentiellement les deux instruments utilisés pour la collecte de données. Ceux-ci sont une expérimentation et une entrevue guidée. Le corpus est composé des commentaires d’images dans le groupe restrictif sur Facebook dont les compétences linguistiques des apprenants du niveau 400 étaient analysées. Nous avons présenté la tâche à réaliser dans le groupe. Nous avons aussi discuté les procédures de collecte de données et finalement nous avons discuté de la méthode qualitative comme méthode d’analyse des données recueillies. Nous allons analyser les données recueillies avec l’outil ‘Atlas Ti 6.2’ dans le chapitre suivant. Dans le chapitre prochain, nous allons présenter les analyses de données et les implications didactiques liées à notre étude.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Ce chapitre présente les données de l'enquête menée en vue d'analyser la compétence linguistique à travers les commentaires des images sur Facebook par les apprenants du niveau 400 au Département de Français à l'Université de Cape Coast. Nous rappelons avoir utilisé deux instruments qui sont l'expérimentation qui nous a permis d'avoir un corpus d'échanges en ligne qui s'étend dans un mois et l'entrevue directive avec notre population cible pour collecter les données de l'étude. Les données sont analysées avec l'outil "Atlas. Ti 6.2". Nous rappelons aussi que la population cible de la recherche est composée uniquement de 18 apprenants du 400 au Département de français à l'université de Cape Coast.

Caractéristiques des commentaires des apprenants sur les images sur Facebook en FLE

Tableau 1: Catégories de commentaires et leur fréquence dans le corpus

Catégories de commentaires	Images 1	Image 2	Total
	(IMGA)	(IMGB)	
	Occurrence		
Commentaire au registre courant	12	22	34
Commentaire /'expression non-verbale	2	9	11
Commentaire au registre familier	4	6	10
Total	18	37	55

Le tableau 1 montre la répartition en différentes catégories des commentaires avec leurs fréquences. Il y a trois différentes catégories. La

première catégorie, c'est le commentaire au registre courant. Pour la deuxième catégorie, nous notons les commentaires non verbaux et la troisième catégorie est le commentaire au registre familial. En ce qui concerne l'occurrence selon les catégories, le tableau 1 indique que les commentaires au registre courant sont au nombre de trente-quatre (34) : douze (12) commentaires de la première image et vingt-deux (22) commentaires de la deuxième image. Pour les commentaires non-verbaux, nous notons onze (11) occurrences provenant de la première image (IMGA) avec deux (2) occurrences et la deuxième image (IMGB) aussi avec neuf (9) occurrences. La troisième catégorie des commentaires au registre familial, constitue dix (10) occurrences ayant quatre (4) occurrences pour l'image 1 (IMGA) et six (6) occurrences pour l'image 2 (IMGB). Nous notons que les commentaires au registre courant sont les plus employés parmi les trois catégories : ils apparaissent trente-quatre (34) fois suivis des commentaires avec la communication ou expressions non-verbale avec un nombre total de onze (11) occurrences. Les commentaires au registre familial occupent la dernière place avec dix (10) occurrences. De ces statistiques, nous pouvons affirmer que lors de la réalisation de la tâche sur Facebook, les apprenants emploient la langue au registre courant pour effectuer la tâche. Ayant présenté les données qualitatives par rapport aux catégories des commentaires dans le corpus, il nous paraît important de nous s'intéresser à la manière dont les commentaires sont employés dans le corpus. La communication non-verbale fait référence à toute manière de communication qui n'a pas recours au langage verbal. D'après Terrier (2011), silence, gestes, expressions faciales, etc. complètent le message auditif. Ce code exprime, entre autres, les émotions, les sentiments et les valeurs. Notre observation révèle que

lors de la production écrite sur le média social, les apprenants, pour exprimer soit leur sentiment, soit leur accord soit leur désaccord entre autres, font recours à des expressions non-verbales. Kalčić (2014) fait la même remarque que la langue utilisée sur Facebook appartient au registre familier avec l'utilisation des abréviations ainsi que des communications non-verbales. C'était constaté lors de la réalisation de la tâche sur les images sur Facebook. Par ailleurs, les apprenants ont aussi employé des émoticônes pour exprimer leur sentiment ou leur émotion lorsqu'ils réalisaient la tâche sur les deux images.

Usages des langages mixtes (Français/anglais/ langue local (twi))

Nous avons remarqué que quelques répondants ont employé le français et l'anglais ou twi dans leur commentaire. Par exemple : **Vous reviendrez de voir le « nyamanyama (emprunt) », Hehehehe (onomatopée) mais s'il ne remplit (sémantique/lexical-fait) son devoir kraaa (emprunt).** Ceci d'un côté, pourrait être expliqué par le transfert entre les langues acquises par les apprenants (Doca, 1981). Par le transfert, nous entendons donc l'utilisation des éléments d'une langue dans le discours d'autre langue. L'interférence est un phénomène linguistique issu du contact de deux ou plusieurs langues. Lors du processus d'apprentissage de langue seconde, l'apprenant se réfère naturellement aux automatismes acquis dans sa langue première. L'apprenant d'une langue seconde commet certainement des erreurs dont certaines proviennent de sa langue première. Il procède souvent, pendant sa production orale ou écrite, par un processus d'un transfert de sa langue première à la langue seconde. Ce processus de transfert est adéquat lorsque les deux structures sont semblables ; par exemple, l'ordre des mots, la prononciation, ou le vocabulaire. Dans ce cas, on parle d'un transfert positif. Par contre, si les deux structures

sont différentes, il s'agit ici d'un transfert négatif qui donnera lieu à l'interférence. Doca (1981 :33) distingue le transfert positif et l'interférence dans les mots suivants : « le transfert désigne les effets du transfert positif ou de facilitation, tandis que l'interférence désigne le transfert négatif ou d'inhibition ». De l'autre côté, le mélange des langues chez les apprenants pourrait être « l'alternance codique », c'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre. C'est l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue. Bien sûr, l'alternance codique ne doit pas être confondue avec le mélange de codes (stratégie de communication dans laquelle le locuteur mêle les éléments et les règles des deux langues), mais elle ne doit pas non plus être uniquement analysée comme la manifestation d'un manque de maîtrise dans l'une des deux langues concernées. Maîtrisée, elle est au contraire la marque d'une compétence bilingue, celle-ci entendue comme une compétence originale, spécifique et complexe et non comme l'addition de deux compétences linguistiques séparées (Causa, 2007).

Répétition des caractères sous formes d'onomatopée

Nous remarquons qu'il y a la répétition de caractères pour évoquer une émotion ou pour mettre plus d'emphasis sur un avis ou la répétition de caractères ce qui est en ligne avec Panckurst (2006) qui simulent la prononciation de sons, des sigles comme « lol » (version anglaise) ou « mdr » (version française) qui expriment le rire sont utilisés en parallèle par les utilisateurs francophones (Lorenz & Michot, 2012) sur les réseaux sociaux.

Voici quelques exemples dans notre corpus :

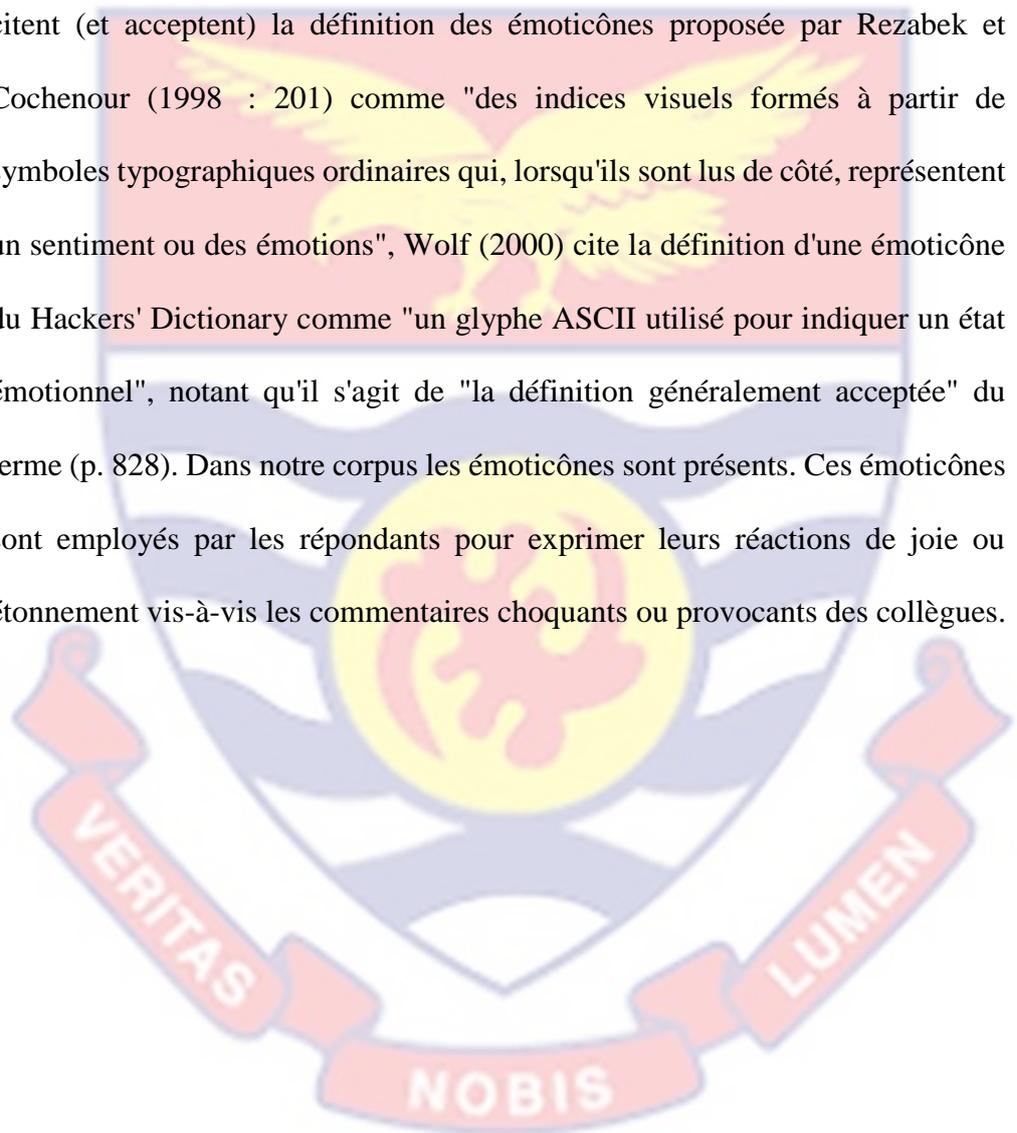
- I. *Hahahahaha (onomatopée)*
- II. *Hehehehe (onomatopée)*
- III. *Heeehe (onomatopée)*
- IV. *Coup de foudre. Looooooooool*
- V. *Tout est possible aujourd'hui ooooooooooooo*
- VI. *Oui c'est la réalité aujourd'hui ooooooooooooooooooooo*

Le corpus montré ci-dessus montre les procédés scripturaux permettent de communiquer de manière particulière, certes, mais aussi de structurer (et de revendiquer) un nouveau rapport à l'autre. En effet, comme l'expose Anis (1998 : 28) notamment, l'écriture mécanique dans un premier temps puis électronique est « neutre ». « *Elle se compose de graphèmes qui disposent tous d'une forme immuable et indépendante des scripteurs* ». C'est là une différence essentielle avec l'écriture manuscrite qui « *nous révèle, nous identifie* » précise Gardin (1999).

Usages des émoticônes

Nous remarquons que la plupart d'apprenants font l'usage des émoticônes pour faire des commentaires sur Facebook. Selon Dresner & Herring (2010), le terme “emoticons”—*short for “emotion icons”—refers to graphic signs, such as the smiley face, that often accompany computer-mediated textual communication. They are most often characterized as iconic indicators of emotion, conveyed through a communication channel that is parallel to the linguistic one.* Ainsi, le terme « émoticônes » (un mot-valise composé des termes « émotions » et « icônes ») réfère à des signes graphiques, tels que la binette (*smiley face*), qui accompagnent souvent la communication textuelle par

ordinateur. Les émoticônes sont le plus souvent utilisés comme des indicateurs iconiques des émotions, traduites par un conduit de communication parallèle au conduit linguistique. Les émoticônes sont presque universellement conçus comme des indicateurs non verbaux de l'émotion. Ce point de vue est exprimé explicitement dans la majorité de littérature. Ainsi, Walther et D'Addario (2001) citent (et acceptent) la définition des émoticônes proposée par Rezabek et Cochenour (1998 : 201) comme "des indices visuels formés à partir de symboles typographiques ordinaires qui, lorsqu'ils sont lus de côté, représentent un sentiment ou des émotions", Wolf (2000) cite la définition d'une émoticône du Hackers' Dictionary comme "un glyphe ASCII utilisé pour indiquer un état émotionnel", notant qu'il s'agit de "la définition généralement acceptée" du terme (p. 828). Dans notre corpus les émoticônes sont présents. Ces émoticônes sont employés par les répondants pour exprimer leurs réactions de joie ou étonnement vis-à-vis les commentaires choquants ou provocants des collègues.



3 wks Like Reply  1



[Redacted]
Le jeu d'infidélité? A bon!
Ce quoi le monde
aujourd'hui ?

3 wks Like Reply



[Redacted] lol
Ah bon? 😂

Write a reply... 

2 wks Like Reply



[Redacted]
Vous voulez le tuer? 😂😂
Comment pouvez-vous
interroger un homme
mort???

2 wks Like Reply

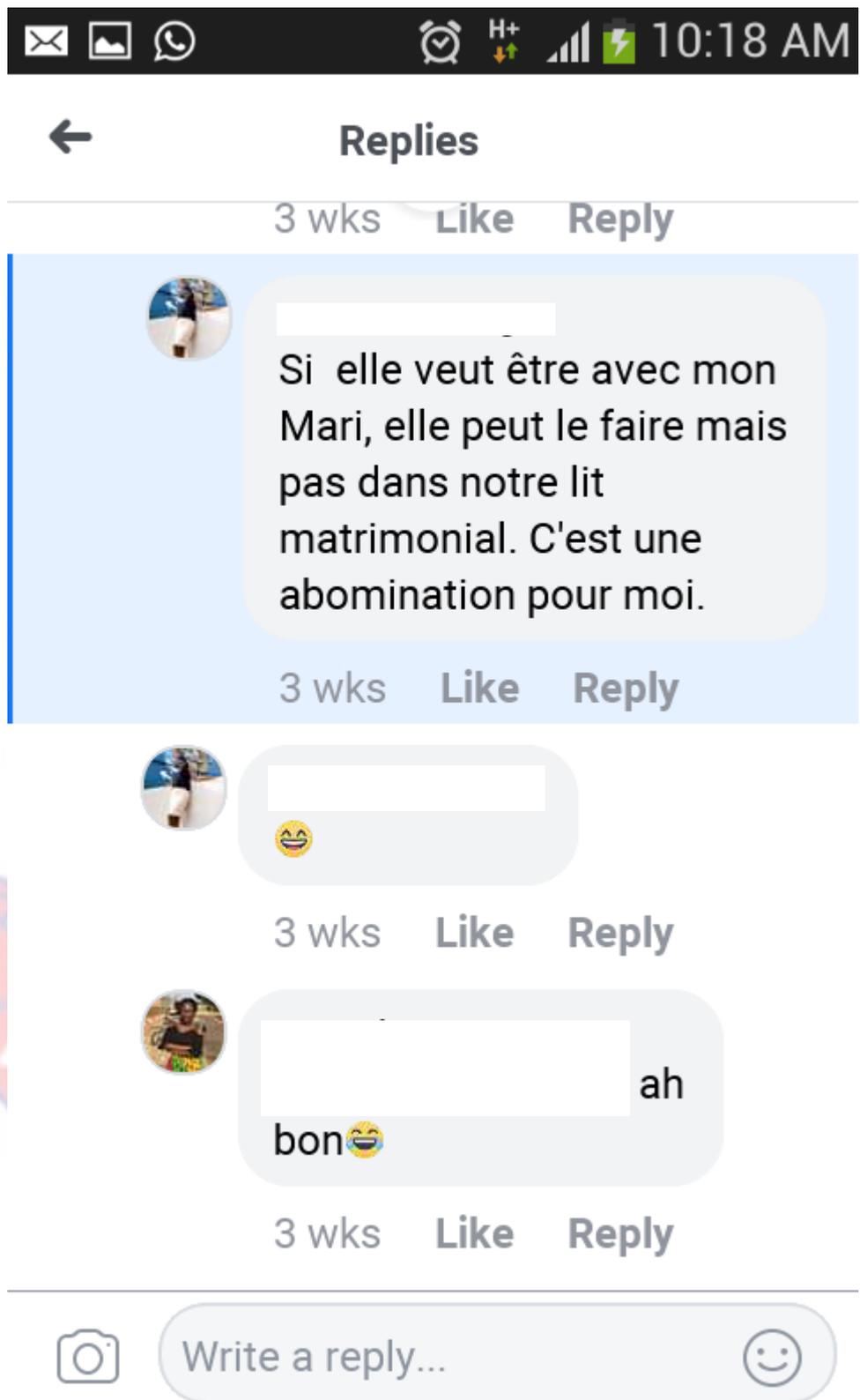


[Redacted]
Hahahahaha

2 wks Like Reply



Write a reply... 



Il nous semble l'usage des émoticônes par les apprenants pourrait être dû aux déficiences de compétences linguistiques pour évoquer leur pensée par

écrit. Faute d'un vocabulaire adéquat pour exprimer l'idée, l'étiquette « smiley » est attribuée aux multiples variations qui voient le jour rapidement en dépit de l'étymologie (en anglais, smile signifiant « sourire ») qui ne correspondait qu'au premier. Cependant, il est à noter que les émoticônes sont nécessaires pour communiquer de façon synchrone à l'écrit. Il ne faut donc pas les voir comme une volonté de combler un manque de vocabulaire. Beaucoup de gens pensent que les émoticônes contribuent à appauvrir la langue verbale écrite. Les émoticônes ne remplacent pas des mots, ils remplacent des gesticulations, une intonation, etc. que l'on utiliserait à l'oral. Ils s'intègrent au texte et interagissent avec lui. Et puis rappelons que l'homme a, de tout temps, communiqué par image. Les premières écritures étaient constituées de pictogrammes. En réalité, ce qui est révolutionnaire avec l'emoji, c'est le fait d'utiliser des images pour transmettre les émotions du locuteur, émotions qui portent sur des énoncés verbaux. On a donc deux systèmes qui se combinent pour produire du sens (Joly, 2002).

En quoi consiste la compétence linguistique des apprenants du niveau 400 (niveau de langue, choix de mots, morphosyntaxe, sémantique, orthographe).

Les compétences linguistiques recouvrent l'ensemble des compétences permettant de s'exprimer dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère ; elles sont regroupées selon les grandes fonctions « lire », « écrire », « parler », « écouter » (Jonnaert, 2009). Elles sont opposées par les linguistes aux performances (Grosjean, 1993), bien que dans le langage usuel les deux soient confondus. Le but primordial de l'enseignement-apprentissage des langues dans notre cas le FLE fut, et continue d'être, d'« apprendre à se

comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible » (Puren, 1988 : 371). Cet enseignement et apprentissage s'articulerait autour du développement des compétences générales et communicatives langagières de l'utilisateur/apprenant. Parmi ces compétences, le développement des savoirs et des savoir-faire interculturels se trouvent au cœur des préoccupations didactiques étant donné que ceux-ci sont fixés comme objectifs principaux à atteindre par les apprenants. Pour ce faire, cette partie de notre travail se concentre sur l'intelligibilité et la compréhensibilité des énoncés linguistiques sous forme de commentaire sur Facebook.

Tableau 2: Niveau de langue

Code	Type de registre	Exemple de niveau de langue relevée (à l'écrit)	Registre courant
NDL1	Familier	/Ça sera une leçon pour elle/	
NDL2	Familier	/Je pense qu'elle fera ça parce qu'on dit.../	
NDL3	Familier	/ Il ne sera jamais à l'aise chez lui /	il sera inquiet
NDL4	Familier	/Gifle tu dis? /	
NDL5	Soutenu	/Madame vous ne pouvez même pas/	vous de politesse
NDL6	Familier	/Mon vrai gars/	
NDL7	Familier	/La pimentation est très importante/	Le rapport sexuel est très important
NDL8	Familier	/... ciao ma belle/	
NDL9	Soutenu	/Comment pouvez – vous interroger un homme mort ?/	
NDL10	Familier	/ Tata doucement s'il vous plaît/	Mon amie doucement
NDL11	Familier	/C'est pas grave/	
NDL12	Familier	/C'est l'amour quoi/	

Dans les extraits NDL1 et NDL2, « /**Ça** sera une leçon pour elle/ et « /Je pense qu'elle **faira ça** parce qu'on dit.../ », l'emploi du pronom démonstratif « ça » au lieu de « cela » rend la phrase au registre familier. Dans l'extrait NDL3, l'apprenant a écrit « **ne sera jamais à l'aise chez lui/** » au lieu de « il sera inquiet ». Nous remarquons l'emploi fréquent de registre familier chez les répondants comme le tableau 2 le montre. La notion de « registre de langue » repose sur celle de « norme », selon laquelle, les pratiques langagières des locuteurs sont ordonnées de façon hiérarchisée et jugée positivement ou négativement. Ainsi, dans une communauté linguistique donnée, les registres légitimes sont les registres légitimés par l'école ou plutôt ce sont ceux qui correspondent à la norme. En d'autres mots, « il s'agit de traduire le fait que certains usages sont recommandés, et d'autres enfin condamnés par la communauté linguistique. Ce point de vue conduit à traiter les registres en termes d'écart par rapport à un code » (Kermiche, 2001 :81). Il est remarquable que ce registre familier ne soit pas totalement correct mais demeure admis sous certaines conditions. Il correspond au langage courant mais avec un grand nombre de libertés. Comme son nom l'indique, ce registre est surtout employé entre proches, entre personnes appartenant à une même communauté sociale dans laquelle tout formalisme peut être atténué. Il se base, en principe, sur l'absence de tout lien hiérarchique rigide entre les interlocuteurs (membres de la famille, amis, camarades de classe, collègues de travail etc.). C'est ainsi que les répondants ont employé des mots comme « tata », « pimentation », « vrai gars », « ciao » dans leur commentaire sur Facebook. Ainsi, nous pouvons dire que le registre familier est celui qui est le moins surveillé et le plus spontané

parce que dans notre situation les répondants sont à l'aise de faire n'importe quel commentaire.

Pour ce faire, les répondants utilisent des phrases simples et parfois incomplètes et comprenant quelques écarts de grammaire. Ce qui implique que le registre familier est utilisé lors des correspondances amicales et des conversations relâchées avec des proches comme des camarades, des copains ou avec des membres de la famille qu'on tutoie. Donc, c'est un registre plutôt oral dans lequel on trouve très souvent des redondances et des ellipses et dans lequel le « ne » de la négation est souvent supprimé. En outre, le vocabulaire est imprécis, parfois même argotique, et les régionalismes sont nombreux. La prononciation est simplifiée et on a tendance à avaler les syllabes. Nous recensons aussi l'emploi de quelques cas du registre soutenu où les répondants ont employé le « vous » de politesse (Madame vous ne pouvez même pas/). Dans le registre soutenu, le locuteur/la locutrice cherche à s'exprimer le plus précisément possible, aussi bien au niveau du vocabulaire qu'au niveau de la prononciation car on respecte aussi très souvent la liaison facultative. Étant absolument conformes à la grammaire, les phrases varient beaucoup et sont assez complexes. Le vocabulaire est riche, parfois même rare, et comprend des mots didactiques, donc scientifiques ou techniques. Le langage soutenu est utilisé lors des conférences dans un contexte universitaire ou politique et pour des communications savantes. On le trouve souvent dans des essais et articles spécialisés. Ce registre de langue révèle un milieu socioculturel élevé et montre la déférence ainsi que la politesse du locuteur/de la locutrice dans certains contextes (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986). La maîtrise d'une langue n'impose pas aux locuteurs de maîtriser tous les registres qui y sont disponibles,

mais elle leur impose au moins la connaissance de ces registres. De ce fait, un locuteur « peut être incapable de produire un énoncé dans un registre qui ne lui est pas habituel, tout en étant apte à le comprendre et à lui attribuer la signification sociale qui lui est attachée » (Arrivé, Gadet, et Galmiche, 1986 : 28).

Tracer des frontières entre les registres de langue est une tâche relativement difficile. Cependant, on peut distinguer plusieurs genres de registres qui désignent chacun une situation spécifique. C'est à partir de ce fait qu'on peut dire, par exemple, que le registre « familier » correspond à la langue utilisée dans des situations courantes de la vie de tous les jours, et que les registres « soutenu » et « courant » correspondent à des situations où la familiarité est absente. Ainsi, les locuteurs d'une langue disposent d'une gamme de registres pour exprimer des messages ayant sensiblement le même contenu sémantique. Donc, ce n'est pas le contenu sémantique qui change, mais bien entendu, c'est la forme du message qui change. Ce changement de formulation affecte plusieurs aspects de la langue notamment : lexical, syntaxique, morphologique, phonétique (Arrivé, Gadet, et Galmiche, 1986).

Tableau 3: Sémantique/Ambiguïté

Code	Exemple d'erreur sémantique/ambiguïté relevée (à l'écrit)	Expression appropriée
SE/AM1	/ je pense que cela ne va rien signifier/	Cela ne vaut rien dire
SE/AM2	/ mon silence et mes actions seules vont le tuer lentement/	Mes comportements la rendra inquiète/elle sera inquiète

SE/AM3	/ elle n'a pas aucun droit de faire cela/	elle ne devrait pas couchée avec un autre homme
Tableau 3 Suite		
SE/AM4	/nous devons discuter dont les solutions seront suggérer /	Nous devons discuter et trouver des solutions
SE/AM5	/En tout cas, je ne les combats jamais/	En tout cas, je ne la combattrai jamais
SE/AM6	/Quelque doit voir tes parents/	Peut-être vois tes parents/parler à tes parents
SE/AM7	/Elle n'a pas le droit de coucher sur un lit conjugal/	Elle n'a pas le droit de coucher sur son lit conjugal avec un autre homme
SE/AM8	/L'amour ne connait pas d'âge/	L'amour ne se soucie pas de l'âge
SE/AM9	/ les actes sont plus éloquent que les paroles/	
SE/AM10	/je vais entrer dans la chambre/	Je vais rentrer

Dans le tableau 3, l'extrait SE/AM1 « **/je pense que cela ne va rien signifier/** » est erroné ou ambigu. L'expression appropriée doit être « je pense que cela ne vaut rien dire/. Nous pensons que cette erreur provient de sa langue de pensée. Une langue de pensée fait référence à la réflexion dans la langue plus maîtrisée par l'apprenant. C'est-à-dire c'est une sorte de langage qu'utilise les processus mentaux de l'apprenant, et qui permettrait d'élaborer des pensées complexes à partir de concepts plus simples. Dans le propos de SE/AM2 : « **/mon silence et mes actions seules vont le tuer lentement/** », il nous indique que le répondant traduit son idée de l'anglais. L'expression acceptée sera « mes comportements la rendra inquiète/elle sera inquiète ». Pour ce qui concerne

SE/AM3 : « /**elle n'a pas aucun droit de faire cela**/, nous remarquons que l'apprenant pense en anglais avant d'évoquer ses idées en français qui rend l'énoncé ambigu. Ainsi, « elle n'a pas aucun droit de faire cela » est une traduction littérale de l'expression anglaise 'she has no right to do that'. En ce qui concerne l'extrait SE/AM4 : « /**nous devons discuter dont les solutions seront suggérer**/, le répondant veut comprendre le comportement de sa femme. Au lieu de dire « nous devons discuter et trouver des solutions », ce dernier a plutôt dit que « /**nous devons discuter dont les solutions seront suggérer**/ ce qui est une traduction littérale de l'anglais 'we must/have to discuss out of which solutions will be made'. Pour l'extrait de SE/AM5 : « /**En tout cas, je ne les combats jamais**/ » au lieu de « En tout cas, je ne la combattrai jamais », nous remarquons l'influence de l'anglais. En ce qui concerne l'extrait de SE/AM6 « /**Quelque doit voir tes parents**/ au lieu de « Peut-être vois tes parents » ou « parler à tes parents », nous remarquons l'incompétence sémantique ou ambiguïté parce que l'idée exprimée n'est pas tout à fait compréhensible à cause du choix de mots.

Dans le cas de SE/AM7 : « /**Elle n'a pas le droit de coucher sur un lit conjugal**/ » au lieu de « Elle n'a pas le droit de coucher sur son lit conjugal avec un autre homme » rend la phrase ambiguë. Cette ambiguïté est issue de l'omission du syntagme « avec un autre homme ». Dans l'extrait SE/AM8 : « /**L'amour ne connaît pas d'âge**/ » au lieu de « L'amour ne se soucie pas de l'âge », l'apprenant traduit ses idées de l'anglais. Ce dernier a essayé de dire ce qu'il voulait dire à sa manière. Cette phrase est la traduction littérale de 'love doesn't know age'. Dans l'extrait SE/AM9 : « /**les actes sont plus éloquent que les paroles**/, l'apprenant a pensé en anglais avant d'évoquer ses idées en

français qui rend l'énoncé ambigu. En conséquence, celui-ci a littéralement traduit le proverbe anglais « actions speak louder than words ».

Tableau 4: Compétence Grammatical

Code	Exemple d'erreur grammatical relevée (à l'écrit)	Expression/Mot approprié(e)
GRAM1	/Je pense qu'elle faira ça parce qu'on dit.../	Fera
GRAM2	/ mon silence et mes actions seules vont le tuer lentement/	La
GRAM3	/ C'est n'est pas grave/	Ce
GRAM4	/elle a commencé un jeux et nous somme ensemble/	jeu
GRAM5	/ Jamais parce que si elle a fait ça une fois, elle peut le faire une autre fois/	pourra
GRAM6	/ Je prendrai les choses que j'ai besoin et je vais sortir /	Sortirai
GRAM7	/ Si je suis l'homme, je ne vais pas pardonner ma femme parce qu'elle le ferrai encore/	fera
GRAM8	/ Je ne veut pas mourir tôt/	veux
GRAM9	/ Les hommes aiment la maturité et la capacité de la femme de donner des bons conseils/	de
GRAM10	/ Une femme ne peut jamais marier à un homme pauvre qui est vieux/	jamais se marier
GRAM11	/Tata doucement s'il vous plaît /	s'il te plaît
GRAM12	/ mais si vous tombez dans l'amour err.../	tombez amoureux de

Dans les extraits GRAM1 et GRAM 7 « / Je pense qu'elle **faira** ça parce qu'on dit.../ » et « / Si je suis l'homme, je ne vais pas pardonner ma femme parce qu'elle le **ferrai** encore/, le verbe « faire » est mal épelé ce qui est erroné. En ce qui concerne l'extrait GRAM2 « / mon silence et mes actions seules vont **le** tuer lentement/ » au lieu de « /mon silence et mes actions seules vont la tuer lentement/ », nous remarquons l'incompétence grammaticale de l'apprenant pour faire une distinction entre les genres des articles définis « la » et « le ».

Dans le cas de GRAM5 : « / Jamais parce que si elle a fait ça une fois, elle **peut** le faire une autre fois / » au lieu de « Jamais parce que si elle a fait ça une fois, elle **pourra** le faire une autre fois » et GRAM6 : «/ Je prendrai les choses que j'ai besoin et je **vais sortir**/ » au lieu de « / Je prendrai les choses que j'ai besoin et je **sortirai**/ montre les difficultés des apprenants par rapport à la concordance de temps et la conjugaison de futur.

Tableau 5: Compétence Lexical

Code	Exemple d'erreur lexical relevée (à l'écrit)	Mots approprié
LEX1	/Et est-ce que vous savez que le gifle.../	la
LEX2	/... peut emmener beaucoup de conséquences/	
LEX3	/Au fur et à mesure qu'il aime ça femme pourquoi pas, il peut la pardonner/	sa
LEX4	/mais s'il ne remplit son devoir kraaa/	fait
LEX5	/ En tout cas, je ne les combats jamais/	La
LEX6	/ C'est une abomination pour moi/	Sacrilège
LEX7	/ Elle a besoin de support financière /	Aide
LEX8	/ Une femme ne peut jamais marier à un homme pauvre qui est vieux /	Agé
LEX9	/Beaucoup des jeunes femmes agissent comme les enfants/	Des
LEX10	/les actes sont plus éloquent que les paroles/	

Les extraits ci-dessus montrent quelques exemples d'erreurs de type lexical par les répondants. En effet, certains répondants ont employé les mots anglais et des synonymes quand ils sont en déficit de vocabulaire en français. L'équivalence de certains de ces lexiques employés serait appropriée dans le contexte. Cependant, ces vocabulaires leur manquent. C'est le cas de mot anglais comme « abomination », qui pourrait être traduit comme « sacrilège » en français. L'apprenant fait recours à ces lexiques parce qu'il n'a pas de choix. C'est le cas aussi de l'usage de « support financière » d'un répondant pour dire « aide ». Le mot « ça » aussi figure dans les erreurs lexicales des apprenants. En effet, certains répondants ont employé le mot « ça » au lieu du mot « sa ». **Ça** est une « forme raccourcie du pronom cela, surtout utilisée à l'oral ». Dans le corpus, il est aussi remarquable que les répondants emploient des mots qui font référence à leur acquis linguistique de l'anglais. C'est ainsi que nous avons les mots comme « vieux » (LEX8 : « Une femme ne peut jamais marier à un homme pauvre qui est **vieux** ») ; « remplit » (LEX4 : mais s'il ne **remplit** son devoir kraaa). Le mot « vieux » employé ici par l'apprenant fait référence à « un homme âgé ». L'apprenant a fait recours à « vieux » parce qu'il n'a pas de choix, il manque la compétence en français pour distinguer les contextes dans lesquels « vieux » et « âgé » sont utilisés. Ayant analysé les erreurs lexicales, nous allons nous focaliser sur les erreurs orthographiques dans les paragraphes qui suivent.

Tableau 6: Compétence Orthographique

Code	Exemple d'erreur orthographique relevée (à l'écrit)	Signe approprié
ORT1	/ Juste un demi tour /	demi-tour
ORT2	/ Bon/	Bon !
ORT3	/Ah bon ?/	Ah bon !
ORT4	/ Mais si un homme est amoureux de vieil femme/	vieille

Dans l'extrait ORT1 «/ Juste un **demi tour**/, nous remarquons l'omission d'un tiret. Par rapport aux extraits ORT2 «/ Bon/ » et ORT3 « /Ah bon ?/, les apprenants n'ont pas la compétence d'écrire des expressions fixes en français. En ce qui concerne l'énoncé ORT4 «/ Mais si un homme est amoureux de **vieil** femme/, nous observons que l'apprenant n'a pas pu faire l'accord entre l'adjectif « vieil » et le nom « femme » qu'il qualifie. Cependant, nous avons constaté que la plupart des apprenants ont mis en œuvre leur compétence lexicale, grammaticale et orthographique. Voici quelques exemples.

Données sur la compétence lexicale

Dans cette partie de notre recherche, l'analyse porte sur la compétence lexicale. D'après, le CECRL (2001), la compétence lexicale est la connaissance du vocabulaire d'une langue et son utilisation appropriée. C'est-à-dire que ce sont les vocabulaires qu'un apprenant possède dans sa mémoire qu'il utilise ou applique correctement lors qu'il se situe dans une situation donnée. Selon le CECRL (2001 :123), « *la compétence lexicale consiste en la connaissance du vocabulaire de la langue et son appropriation exacte. Il consiste en des éléments lexicaux tels que les locutions figées, des mots isolés et des éléments*

grammaticaux ». Nous montrons quelques éléments de ces compétences lexicaux figurant dans le corpus. Nous citons « *trahir, infidélité, tricher, dissolution, mariage, matrimonial, coup de foudre et amour* ». Les extraits ci-dessous révèlent l'emploi de ces vocabulaires dans le corpus. « *Vraiment ? S'il vous aimait toujours, il n'allait même pas vous **trahir*** » (IMGB10).

Dans cet extrait, l'apprenant utilise le « *trahir* » comme synonyme d'infidélité. Par rapport à l'extrait, « *Le jeu **d'infidélité** ? Ah bon ! Ce quoi le monde aujourd'hui ?* » (IMGB13). « *Infidélité* » dans ce contexte est un acte dans le mariage où soit le mari où la femme a entretenu une relation sexuelle avec une autre personne. Un autre répondant pense que l'infidélité de la part d'une femme est synonyme de « *tricherie* ». Pour ce dernier « *... elle ne devrait pas me **tricher** au premier lieu* », (IMGB17) le « *tricher* » est employée pour signifier l'infidélité. Pour un répondant, l'infidélité de la part de son partenaire conduira au divorce, ainsi l'infidélité « *c'est pour la **dissolution du mariage*** » (IMGB30). L'apprenant a employé « *dissolution et mariage* » pour indiquer le divorce. Pour un autre répondant, l'infidélité est un sacrilège. Il écrit « *Si elle veut être avec mon mari, elle peut le faire mais pas dans notre lit **matrimonial**. C'est une abomination pour moi* » IMGB36. Dans l'extrait, l'emploi du vocabulaire « *matrimonial* » signale le foyer qu'un autre homme ou une femme est interdit d'y habiter. Pour un autre répondant la relation entre la femme et l'homme dans cette situation d'infidélité est synonyme de « *Coup de foudre. Lol* » (IMGA8), c'est une expression utilisé lorsqu'un homme ou une femme tombent amoureux la première fois qu'ils se rencontrent. Nous notons « *l'amour* » comme un autre lexique dans le corpus « *L'**amour** ne connaît pas d'âge* » (IMGA14). Comme un sentiment vers une personne, l'apprenant

indique que ce sentiment ne considère pas l'âge de la personne qu'on est amoureux de quelqu'un. Nous remarquons que les répondants ont déployé leur compétence lexicale pour dire ce qu'ils pensent de l'image ou la situation même si certains mots n'ont pas été employés correctement. Nous continuons avec quelques éléments grammaticaux dans le corpus.

Les éléments grammaticaux

Selon le Conseil de l'Europe (2001 :88), les éléments grammaticaux appartiennent à des classes fermées de mots comme les articles (un, les, etc.), les quantitatifs (certains, tous, beaucoup, etc.), les démonstratifs (ce, ces, cela, etc.), les pronoms personnels (je, tu, il, lui, nous, elle, etc.), les interrogatifs et relatifs (qui, que, quoi, comment, où, etc.), les possessifs (mon, ton, le sien, le leur, etc.), les prépositions (à, de, en, etc.) et les conjonctions (mais, et, or, etc.). Le tableau ci-dessous montre les éléments grammaticaux et leurs occurrences dans notre corpus.

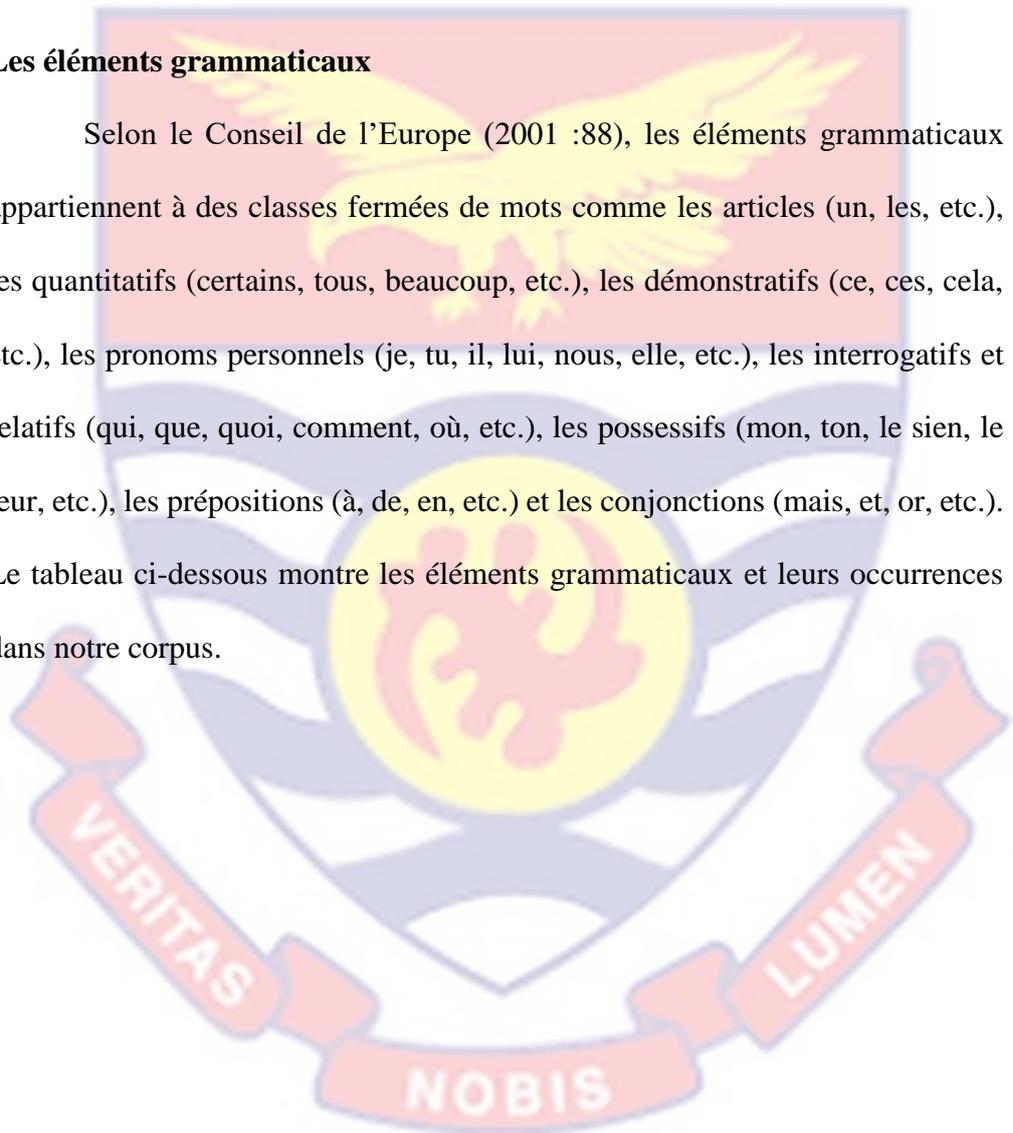


Tableau 7: Les éléments grammaticaux et les exemples dans le corpus

Les éléments grammaticaux	Exemples relevés du corpus	Nombre	%
Les pronoms personnels	Je, Tu, Il, Elle, On, Nous, Vous, Ils, Elles, Lui Moi, Toi, Me	13	24.5
Les possessifs	Mon, Ton, Son, Sa, Mes, Tes, Ses, Notre, Votre, Leur	10	19
Les articles	Le, La, L', Les, Un, Une	6	11.3
Les interrogatif / relatif	Quoi, Quelle, Où, Comment, Pourquoi, Est-ce que	6	11.3
Les prépositions	Sans, à, Avec, Dans, Chez, Pour	6	11.3
Les démonstratifs	Cette, Ce, Cet, Cela	4	7.5
Les conjonctions	Mais, Comme, Et, Donc	4	7.5
Les interjections	Ciao, Ah bon	2	3.8
Les quantitatifs	Beaucoup, Tout	2	3.8
Total		53	100

Le Tableau 7 indique les différents éléments grammaticaux avec des exemples correspondants, leur nombre et leur pourcentage. Il y a 53 éléments grammaticaux différents au total dans le corpus. Les éléments grammaticaux se subdivisent en neuf catégories. Dans le tableau 7, nous constatons que le premier élément grammatical, les pronoms personnels ont le plus grand nombre d'occurrences. Cet élément est constitué de 13 occurrences (soit 24.5%) à savoir *je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles, lui, moi, toi, me*. Pour le deuxième élément grammatical c'est-à-dire les possessifs, nous en avons 10 fois soit (19%) de l'effectif des éléments grammaticaux employés. Il s'agit de *Mon, Ton, Son, Sa, Mes, Tes, Ses, Notre, Votre, Leur*. Dans le cas des articles nous en avons

trouvé 6 constituants (11.3 %) du nombre total dans le corpus. Ces articles sont *Le, La, L', Les, Un, Une*. De même, les interrogatif / relatif figurent aussi 6 fois soit (11.3%) à savoir *Quoi, Quelle, Où, Comment, Pourquoi, Est-ce que*. En outre, les prépositions détiennent la fréquence avec 6 occurrences soit (11.3%) dans de corpus.

Ces prépositions sont *Sans, à, Avec, Dans, Chez, Pour*. Ensuite, les démonstratifs sont au nombre de 4 soit (7.5%) qui sont *Cette, Ce, Cet, Cela* ainsi que les conjonctions 4 fois soit (7.5%). Ce sont *Mais, Comme, Et, Donc*. Les interjections et les quantitatifs ont 2 occurrences soit (3.8%). Les interjections dans le corpus sont *Ciao, Ah bon*. Dans le cas des quantitatifs, nous en avons *Beaucoup, Tout*. Par rapport aux éléments grammaticaux, la majorité des apprenants ont employé ces éléments linguistiques de façon approprié. Un nombre limité de répondants ont mal employé ces éléments grammaticaux. Par exemple, dans l'extrait « *Il (grammatical) ne sera jamais à l'aise* » devrait être « *elle ne sera jamais à l'aise* » parce elle la personne dont le texte fait référence est une femme. Aussi dans l'extrait « *S'il (grammatical) vous aimait toujours, il n'allait même pas vous trahir. Donc il va être à l'aise* » les pronoms « *il* » dans l'extrait devrait être « *elle* » parce que tout comme l'extrait précédent, l'image à commenter porte sur une femme infidèle. Dans l'extrait « *Et est-ce que vous savez que le gifle peut emmener...* », « *le gifle* » est mal employé. Dans l'extrait « *Si le mari aime (omission/sémantique- l'aime) toujours* », il y a l'omission de « *l'* » . Dans l'extrait « *Une femme ne peut jamais marier (grammatical/omission-se)* » il y a l'omission de « *se* » qui devrait accompagner « *marier, (se marier)* » tout comme dans l'extrait « *Je disais qu'une femme ne peut jamais (grammatical- se) marier à un homme vieux* ». Par rapport à

l'extrait « *Elle accepte de (se) marier à un vieux si seulement (grammatical/omission-si) il est riche* » ; il y a l'omission de « se » (se marier », dans l'autre cas, si « se » est absent la phrase devrait être « Elle accepte de marier un vieux (homme) ». Dans l'extrait « *les jeunes tombent amoureux (grammatical/omission-de) (des) aux vieux* » il y a l'omission de « des ». En ce qui concerne l'effectif d'occurrences des éléments grammaticaux, ils sont présentés dans le tableau 8.

Tableau 8: Occurrences des éléments grammaticaux

Les éléments grammaticaux	Fréquences	Pourcentage %
Les pronoms personnels	90	38
Les articles	39	16.5
Les prépositions	32	13.5
Les conjonctions	24	10.1
Les possessifs	21	8.9
Les démonstratifs	11	4.6
Les interrogatif / relatifs	11	4.6
Les interjections	5	2.1
Les quantitatifs	4	1.7
Total	237	100

Le tableau ci-dessus présente la récapitulation des éléments grammaticaux dans notre corpus. A la lecture, un nombre total de 237 occurrences des éléments grammaticaux dans le corpus. Les pronoms personnels détiennent la fréquence la plus employée avec 90 fois soit 38%, suivis des articles 39 fois soit (16.5%). En ce qui les prépositions, nous recensons 32 occurrences soit (13.5%), les conjonctions ont 24 occurrences soit

10.1%. Les pronoms possessifs sont au nombre 21 soit 8.9%. Les démonstratifs figurent 11 fois soit 4.6% et les interrogatifs /relatifs ont 11 occurrences soit 4.6%, les interjections ont 5 occurrences soit 2.1%, les quantitatifs 4 occurrences soit (1.7%). Nous remarquons les propositions comme élément grammatical détiennent plus d'occurrences (90 occurrences) dans le corpus et les quantitatifs détiennent la fréquence le moins élevé avec 4 occurrences dans le corpus.

Données sur la compétence grammaticale

Cette partie de notre analyse porte sur les données relatives à la compétence grammaticale. Selon Tagliante (2005) la compétence grammaticale c'est la capacité de produire des phrases formées selon les principes grammaticaux qui régissent une langue. C'est-à-dire qu'elle fait référence à des phrases ou structures qui se conforment aux règles comme l'accord du verbe, l'accord du participe passé, l'emploi des temps, les adjectives, les adverbes, entre autres. A propos de ce qui consiste la compétence grammaticale dans notre corpus, nous les présentons dans le tableau selon des paramètres et des catégories largement utilisés pour la description grammaticale (Conseil de l'Europe, 2001).

Tableau 9 : Données sur la compétence grammaticale

La compétence grammaticale	Fréquence	Pourcentage %
Les verbes	49	32.2
Le présent indicatif	38	25
Le futur	31	20.3
Les adverbes	16	10.5
Les adjectifs	6	4
L'imparfait	6	4
Le passé simple	6	4
Total	152	100.00

Le tableau 9 présente les données sur ce qui révèle de la compétence grammaticale dans le corpus de notre recherche. Selon le tableau ci-dessus, la compétence grammaticale des apprenants inclut les verbes, les temps, les adverbes, les adjectifs et les temps verbaux employés. Nous remarquons 49 occurrences soit 32.2%, suivi le temps « présent indicatif » avec 38 occurrences soit 25%. En ce qui concerne « le futur simple », nous avons 31 occurrences soit 20.3%. Pour « les adverbes », nous avons 16 occurrences soit 10.5%. Nous recensons 6 occurrences des adjectifs ; la même occurrence pour l'imparfait et le passé simple de l'indicatif. En effet, nous remarquons dans notre corpus l'emploi des verbes au premier groupe les plus utilisés suivis des verbes au troisième groupe et enfin les verbes au deuxième groupe. Pour les verbes au premier groupe, nous avons par exemple « *Au moins, elle n'a pas défiguré votre corps. Je ne partage pas cette réaction* » IMGB1. Dans cet extrait, nous notons le verbe « *défigurer* » au passé composé avec le troisième pronom personnel et le verbe « *partager* » à la négation au présent indicatif avec le premier pronom

personnel. Quant au verbe du troisième groupe nous citons : « ...*L'amour ne connaît pas d'âge* » IMGA14. Dans cet extrait aussi, le verbe « *connaître* » est employé à la forme négative au présent. Pour les verbes au deuxième groupe nous un exemple comme « *Sortir ? Pour aller où ?* » IMGB5. Dans cet extrait nous notons le verbe « *sortir* » et « *aller* » à l'infinitif.

D'après le tableau 9, les apprenants ont fait usage à des adjectifs et nous citons des exemples tels que « *vielle, bon(ne), intéressant et belle* » dans le corpus. Nous remarquons aussi dans le corpus l'emploi des adverbes comme « *beaucoup, trop, lentement, toujours, doucement et exactement* ». À propos du futur, nous avons constaté dans le corpus l'usage de futur proche et le futur simple. Par exemple « *je vais tuer la femme* » comme le futur proche IMGB 33 et « *Moi, je les laisserai tranquille.....* » IMGB14 en tant que futur simple. Nous notons également l'imparfait comme la compétence grammaticale et nous voici un exemple dans le corpus « *pourquoi ? Il était très honnête* » IMGB2. Dans cet extrait le verbe « *être* » est conjugué à l'imparfait. Pour le présent indicatif nous avons un exemple comme « *Je pense que c'est en raison de l'argent* » IMGA6. Enfin pour le passé simple, nous donnons un exemple comme « *Au moins, elle n'a pas défiguré votre corps* » IMGB. Dans cet extrait nous notons le verbe « *défigurer* » au passé composé.

Données sur la compétence orthographique

Nous présentons les données relatives à la compétence orthographique des apprenants. La compétence orthographique signifie la manière de production des symboles comprenant les textes écrits ainsi que l'habileté correspondante fondés sur le principe de l'alphabet de la langue (CECRL, 2001). Celle-ci consiste en la forme de lettres en minuscules et en majuscules,

les signes de ponctuation et leur usage. Dans le corpus relevé de Facebook, nous avons remarqué des signes de ponctuation. En fait, l'écriture est un enregistrement de la parole. Un texte bien écrit contient différents signes de ponctuation qui ordonnent et indiquent la lecture qui aide à la compréhension du texte. Selon Grevisse (2001 :144), la ponctuation « ... est l'ensemble des signes conventionnels servant à indiquer, dans l'écrit, des faits de la langue orale comme les pauses et l'intonation, ou à marquer certaines coupures et certains liens logiques. C'est un élément essentiel de la communication ». Les principaux signes de ponctuation en langue française sont : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, le point-virgule, les points de suspension, les deux points, la virgule, les guillemets, le tiret, le trait, les parenthèses. Nous avons trouvé quatre signes de ponctuations dans le corpus. Ce sont le point, la virgule, le point d'interrogation et le point d'exclamation. Les signes de ponctuation relevés du corpus et leur fréquence sont présentés dans le tableau 10.

Tableau 10 : Les signes de ponctuations dans le corpus

Les signes de ponctuations	Fréquence	Pourcentage %
Le point	68	57.6
La virgule	25	21.2
Le point d'interrogation	17	14.4
Le point d'exclamation	8	6.8
Total	118	100.00

Le tableau 10 montre la répartition des signes de ponctuations avec leur nombre et leur pourcentage. Le tableau10 indique un nombre total de 118 occurrences des signes de ponctuations. Nous remarquons que le point est le

plus employé parmi les signes de ponctuations. Il apparaît 68 fois (soit 57.6%) dans le corpus. Ensuite, la virgule occupent la deuxième place avec 25 occurrences soit (21.2%) suivis par le point d'interrogation en troisième position avec 17 occurrences (soit 14.4%) et finalement le point d'exclamation qui apparaît 8 fois soit (6.8%). Nous pouvons dire par ces statistiques que lors de la réalisation de la tâche, les apprenants ont mis leur compétence orthographique sur les signes de ponctuations en pratique en commentant sur les images sur Facebook. Nous voudrions passer à l'analyse des données de l'entrevue directive.

Discussion des données de l'entrevue sur la tâche sur les images sur Facebook

Pour terminer la section concernant la tâche que les apprenants ont réalisée sur les images sur Facebook, nous avons interviewé les apprenants sur leur expérience lors de la réalisation de la tâche. La première question demandait aux apprenants de dire comment ils font des commentaires sur le Facebook. Par cette question, nous voulons savoir comment les apprenants emploient leurs compétences linguistiques pour donner leur opinion par des commentaires sur des images sur Facebook. D'après les données recueillies, les 14 apprenants qui étaient présents pour l'entrevue ont affirmé que leurs commentaires étaient basés sur la tâche des images postées sur la page du Facebook. Cependant, 2 apprenants ont commenté uniquement sur les images et 12 apprenants ont commenté sur les images et ont réagi aussi aux commentaires des collègues. Cette remarque indique que les apprenants ont réalisé la tâche donnée sur les images.

Nous avons demandé aux répondants le processus cognitif qu'ils déploient (Anderson, 1983) lors de la réalisation de la tâche. 11 apprenants

précisent avoir fait des réflexions sur la tâche à réaliser, ils font leurs commentaires sur les images. Selon les réponses des apprenants, les apprenants ont premièrement compris les informations en décodant les images avec leur mémoire à long terme. Ils ont organisé les informations dans leur mémoire à court terme, après les apprenants ont établi des rapports avec leur connaissance qu'ils ont déjà dans la mémoire à long terme. Enfin, ils ont encodé les informations stockées dans la mémoire à long terme pour commenter.

Certains s'expliquent en ces termes: **Respondent 1** *"I also thought of it in my long terme memory. I had to decode the imge it well because I didn't want to give comment that was not in connection with the image +++so I really thought of it before I commented"*. Selon les données, les apprenants ont donné leurs commentaires sur les images avec des de petites réflexions. Un apprenant s'explique comme suit: **Respondent 4** *"Errm oh actually when I saw the image +++ well I l had to decode it in my long terme memory. I really wrote my point of view from the knowledge i already have in french"*. En ce qui concerne les stratégies adoptées par les apprenants pour commenter, tous les 14 ont décodé les images et ils ont commenté de leur mémoire. Ils ont mis en pratique les connaissances déjà connues (Gagne, 1985) parce que ces apprenants sont habitués à faire des commentaires sur des images et des événements sur Facebook.

Est-ce que les apprenants ont commenté toujours aux images ou ils ont réagi aux commentaires des collègues ? A cette question, 2 apprenants ont commenté seulement sur les images: **Respondent 5** *" I commented on the image not in reaction to my colleagues comments"* alors que 12 apprenants ont commenté et ont réagi aux commentaires des collègues : **Respondent 3** *" I*

commented on the image first and to the reaction of my colleagues because some of them posted something which were really funny +++so I had to react to their comments”

La question qui suit voulait savoir si les apprenants ont parcouru tous les commentaires des collègues avant les leurs. 14 apprenants ont parcouru tous les commentaires des collègues avant qu’ils donnent les leurs. Un apprenant remarque : **Respondent 11** *“Yes errm I read the comments of others and based on that I also gave my comments”* et 1 apprenant n’a pas parcouru ceux des collègues avant le sien : **Respondent 8** *“No I gave my comments on the image. It was later that I read through the other comments”*

La question suivante voulait savoir si les apprenants ont fait un transfert d’une autre langue en français lors qu’ils commentaient sur les images. A celle-ci, 2 apprenants ont traduit leurs commentaires de l’anglais en français. 12 apprenants ont commenté directement en français sans la traduction d’une langue en français.

En ce qui concerne comment les apprenants se sont rappelés du lexique pour la tâche, tous les 14 apprenants ont mis en œuvre leur lexique déjà appris en classe de FLE. C’est-à-dire leur savoir-faire. Certains apprenants remarquent : **Respondent 10** *“Errm looking at the situation errm +++ it was something real. +++ Something general +++ and mostly I see and use those vocabs so it wasn’t difficult for me to use them. Yes.”* **Respondent 12** *“I just used the vocabulary from memory. It was just an impromptu. Yeah I just used them +++ the image actually didn’t require technical French so I used the expression I already know”*

Avant de poster leurs commentaires sur Facebook, tous les 14 apprenants interviewés ont fait des révisions (Hayes et Flower, 1981). L'un des participants rapporte : **Respondent 2** « *Of course. I checked very well RIRE because this is the internet +++ . This is Facebook, somebody will see it and they will tag you to it later so really checked my construction before I sent it* ».

L'extrait précédent suggère que certains répondants sont conscients de leur commentaire sur Facebook, ainsi ceci pourrait être un médium pour la pratique du FLE en dehors de la classe si tous les apprenants sont conscients de leurs commentaires surtout les erreurs qui l'apprentissage de FLE. Par exemples les erreurs de grammaire. Avant de publier leur commentaire, les apprenants ont revu leur commentaire en prenant compte les signes de ponctuation, l'accord des verbes et la concordance de temps. Un apprenant s'explique comme suit:

Respondent 12 « *Err. Yes I checked by looking at my punctuations whether I made any mistake +++ the subject verb agreement if they are all correct before posting it* ». Ainsi, la reprise volontaire de commentaire que l'apprenant a écrit afin de les reformuler avec plus de justesse et les rendre généralement acceptable ou en norme avec les règles de la langue française. Elle vise des effets d'éloquence et de consistance. Ceci pourrait impliquer l'autocorrection de la part de l'apprenant.

Medioni (1996 :186) a rapproché la notion de l'autocorrection de ce qu'il appelle l'autorégulation qui est pour lui : « Le fond du problème en éducation, c'est l'autorégulation de l'élève, c'est-à-dire qu'il ait accès à ce qui se passe pendant qu'il est en train de produire quelque chose pour pouvoir avoir une attitude de vérification et de contrôle pendant qu'il travaille et ne pas être accusé d'inattention ». Selon Medioni (ibid), l'autocorrection précède la

correction et l'autocorrection suppose en premier lieu une prise de conscience de l'apprenant de ce qu'il a produit y compris un travail d'interrogation, de nouvelles manières de dire ou de faire. L'apprenant ne maîtrise pas les fonctions ou les règles grammaticales, il est pourtant capable de soumettre sa performance à un contrôle, car, pour progresser, il fait un travail de comparaison de sa production à la perception subjective qu'il a de la langue cible. La distance par rapport à la langue cible est donc relative : un apprenant peut se satisfaire d'un état de langue « basique » et le développement reste bloqué : on parle dans ce cas de « fossilisations » (Kramsch, 1991 :70). Par conséquent, « il semble qu'un délai dans les corrections laisserait à l'apprenant une plus grande occasion d'autoréparation et favoriserait l'apparition des processus autonomes de contrôle, qui sont caractéristiques de la compétence de communication en langue maternelle et qui sont considérés comme essentiels à la socialisation dans la langue étrangère. ». Il nous semble alors que l'autocorrection est une épreuve de vérité que l'apprenant devrait assumer même dans les situations défavorables. Ainsi, apprendre à s'autocorriger les commentaires écrits, sur Facebook serait une période indispensable à l'apprentissage de FLE.

Enfin, pour confirmer si la tâche proposée sur les images a donné aux apprenants des situations semblables à la réalité de pratiquer la langue française, tous les 14 apprenants interviewés affirment que la tâche sur les images sur Facebook leur a permis de mettre en œuvre les expressions langagières semblables à celles qui sont utilisées dans une situation pareille hors de la classe de langue. *“A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world”* (Ellis, 2003:16). Quelques répondants s'expliquent: **Respondent 9** “#Yes, yes.

It made me express myself in French and the continuous expression made me improve my expressions +++ normally we do our things in English on Facebook but this gave me an opportunity to express myself in the French I knew and after all we were told that we shouldn't bother much about the mistakes but +++just to express ourselves so I was happy with it to express myself in French. It has really made me use and improve my French”.

Respondent 2: *of course yes. Actually when you look at the image a question was asked and it put you in a situation which will at least +++I was able to express myself a bit in French.*

Respondent 3: *it really helped me use the French because most of the people I chat on Facebook don't speak French. +++ it is always #English English so I had the chance to use my French.*

Ainsi cet exercice de faire des commentaires sur Facebook a donné l'opportunité aux apprenants de pratiquer la communication par des commentaires en français. Par ceci, nous déduisons que les réseaux sociaux tels que Facebook pourrait être un médium pour la pratique de FLE parce que Facebook constitue un espace important d'interactions en ligne. En effet, afin de développer des compétences écrites, Warschauer (2009) insistait sur le fait que les moyens de communication offerts par le développement technologique permettent d'envisager la construction d'une littératie globale, d'une compétence de compréhension et d'usage large des modes de communication écrits. L'auteur postule que parmi ces moyens de communication figurent des logiciels permettant la création et la gestion des contenus par les utilisateurs (blogues, wikis, réseaux sociaux, etc.). Cette classe d'outils a rapidement formé, dans le courant des années 2000, ce qu'on a désigné au moyen d'expressions

telles « web 2.0 » ou encore « web social » qui distinguent « un Web statique et unidirectionnel d'un réseau dynamique et interactif, caractérisé par une large participation des usagers à la création et à l'échange de contenus » (Audet, 2010 : 7).

Validation des hypothèses

Rappelons que notre étude a été guidée par les hypothèses suivantes d'abord nous avons estimé que les émoticônes, les interjections, les sigles et l'emprunt seraient les caractéristiques des commentaires sur les images de Facebook. En effet cette hypothèse est confirmée dans la mesure où les apprenants ont utilisé des émoticônes dans leurs commentaires. Il est remarquable que la majorité des commentaires contiennent des émoticônes de rire, de surprise. Par ailleurs des signes comme « lol » (version anglaise) ou « mdr » (version française) qui expriment le rire sont utilisés à plusieurs reprises par les répondants. Les interjections terminant par des points d'exclamations sont aussi caractéristiques des commentaires des répondants. En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, nous avons estimé que les apprenants du niveau 400 qui commentent les images sur Facebook emploieraient leurs compétences grammaticales, lexicales, orthographiques, syntaxiques et sémantiques.

En effet, les tableaux 3,4, 5,6 ont montré ces compétences déployées par les apprenants, et la façon dont ces répondants ont employé leurs compétences lexicales, grammaticales, orthographiques, syntaxiques voire sémantique dans leurs commentaires a confirmé notre troisième hypothèse que « réaliser des tâches de commentaire d'images sur Facebook reviendrait à donner aux apprenants l'occasion d'utiliser et améliorer leurs compétences linguistiques en FLE ». Enfin, pour la dernière hypothèse nous avons postulé que la pratique de

commentaire d'images sur Facebook aurait des implications didactiques dans l'amélioration des compétences linguistiques de ce dernier. En effet cette dernière a été confirmée par les données de l'interview où la majorité des répondants ont signalé que cet exercice de faire des commentaires sur des images en français leur a donné l'opportunité de pratiquer le FLE en améliorant leur compétence sur Facebook comme dit le proverbe ; c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Selon Cuq et Gruca (2005), la maîtrise d'une langue étrangère nécessite la maîtrise de cinq compétences différentes : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale, l'expression écrite et la compétence d'évaluation. La compétence d'évaluation est une compétence transversale aux quatre autres compétences : quand une personne parle, écoute, lit ou écrit, il évalue la réussite de ses propres actions. Selon notre point de vue, Facebook pourrait aider à avancer les compétences surtout la compétence de l'expression écrite, mais seulement si elle est utilisée d'une façon réfléchie et réglé, de manière que l'enseignant considère soigneusement les tâches effectuées en ligne. Par ailleurs, D'après Endrizzi (2014) il n'est plus question de savoir si les réseaux sociaux sont pertinents pour l'enseignement et l'apprentissage, mais la question est de réfléchir sur comment l'intégration peut être effectuée avec succès. Pour elle, cette intégration « passe par des approches qui dépassent les pratiques pionnières de quelques enseignants auto convaincus ». Elle met ainsi au milieu le rôle des enseignants, notamment des enseignants pionniers qui ont une volonté personnelle d'intégrer les TIC dans l'éducation. Le rôle des TIC s'agrandit dans la société actuelle et par conséquent c'est la société qui impose la révision des programmes de formation de presque toutes les professions, pour que les nouvelles exigences, les nouveaux outils, les

nouvelles stratégies et les nouveaux rôles d'enseignants soient pris en considération.

La formation des maîtres et des formateurs à l'intégration des TIC est une préoccupation importante car de leur formation dépend la formation des citoyens de demain. De plus, des études telles que Guichon (2012) et Kear (2011) ont montré qu'environ 75% des apprenants adolescents utilisent à des réseaux sociaux, notamment Facebook, dans leur vie quotidienne. Cependant ces jeunes ont le sentiment de trop utiliser les réseaux sociaux : ils critiquent par exemple les échanges informels, au cours desquels on parle sans vraiment rien dire. Ainsi, les réseaux sociaux sont donc déjà présents dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Le réseau social est utilisé d'une façon collaborative pour les travaux de groupe et pour la résolution de problèmes, car les apprenants l'utilisent pour communiquer s'ils ont par exemple des problèmes avec les devoirs. Tout de même, les apprenants utilisent les TIC principalement pour trouver des nouvelles par exemple pour la préparation des exposés. Pour ce faire, l'intégration et la régularisation de Facebook dans l'enseignement l'apprentissage de FLE pourrait avoir des impacts positifs sur les apprenants.

Conclusion partielle

Dans cette partie de l'étude, nous avons présenté les données des apprenants que nous avons recueillies à travers les commentaires sur les deux images sur Facebook. D'abord, les données recueillies sur les deux images sont analysées à l'aide du logiciel 'Atlas. Ti 6.2'. Le corpus est formé de cinquante-cinq commentaires collectés sur les deux images postées sur Facebook. L'analyse montre que les commentaires des images sur Facebook sont

principalement au registre familier et les expressions non verbales. Nous avons employé la méthode qualitative pour analyser le corpus que nous avons constitué. Certaines parties des données sont présentées sous forme de tableaux. L'analyse des données nous a permis de confirmer les hypothèses de recherche de l'étude. Nous passons maintenant au dernier chapitre qui présente la conclusion générale, l'implication didactique et les recommandations.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

Introduction

Ce chapitre comprend deux points principaux. D'abord, la conclusion générale de l'étude. Ensuite, il y a des implications didactiques et des pistes pour les recherches ultérieures.

Conclusion générale

Ce travail est informé par une pré-enquête lancée qui a révélé que la majorité d'apprenants de niveau 400 à l'Université de Cape Coast au Département de Français participent à des conversations sur Facebook en anglais plus qu'en français. Ainsi, notre objectif dans ce travail est de dégager les implications pédagogiques des commentaires des apprenants sur Facebook pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Les objectifs suivants ont guidé la recherche : premièrement, nous avons relevé les caractéristiques des commentaires des apprenants sur les images sur Facebook en FLE ; ensuite, nous avons relevé en quoi consiste la compétence linguistique des apprenants du niveau 400 et enfin, nous avons montré comment les apprenants du niveau 400 mettent en œuvre leur compétence linguistique en FLE pendant une tâche de commentaires d'images sur Facebook. Les données sont collectées chez 18 participants par une tâche, une expérimentation et une entrevue directive. Les données ont été analysées en adoptant l'approche qualitative. Les données recueillies sont présentées sous forme de tableaux et interprétées de façon qualitative. Les analyses ont montré que les commentaires des apprenants sur les images sur Facebook en FLE sont caractérisés par des sigles, des figures de style et des émoticônes. Les figures de style incluent onomatopée et emprunt.

Par ailleurs, les résultats aussi ont indiqué que la compétence linguistique des apprenants du niveau 400 consiste des niveaux de langue, les compétences lexicales, sémantiques, grammaticales et orthographiques. En ce qui concerne la compétence grammaticale, des participants ont eu des difficultés à faire la distinction entre les genres de l'article défini « la » et « le ». L'incompétence sémantique aussi a rendu quelques phrases incompréhensibles et ambiguës.

Programme d'étude des apprenants

A l'heure actuelle, nous remarquons que les TICE restent très peu intégrés dans l'enseignement/apprentissage du FLE. A considérer les programmes d'étude, notre recherche montre que presque tous les apprenants possèdent des smartphones sur lesquelles ils échangent des informations sur les médias sociaux tels que Facebook et WhatsApp. Pour cela, les enseignants de FLE au Ghana pourraient intégrer l'usage des médias sociaux par exemple Facebook à leurs cours pour permettre aux apprenants de communiquer à l'écrit en langue française tout en développant leurs compétences linguistiques en FLE. Nous voudrions discuter à ce stade du choix des images pour des tâches sur Facebook.

Choix des images pour des tâches sur Facebook.

Les données recueillies nous ont permis d'établir quelques critères pour le choix des images pour les tâches sur le média social comme Facebook. Puisque nous voudrions permettre et aider les apprenants à communiquer à l'écrit, il incombe aux enseignants de bien choisir les images sur lesquelles les apprenants réaliseraient les tâches. Lors de notre étude, nous avons constaté que la deuxième image qui portait sur l'infidélité dans le mariage a suscité plus des

commentaires (37 commentaires) que la première image. L'image à commenter portait sur un homme qui a surpris sa femme en train d'avoir des rapports sexuels avec un autre homme. Les images doivent se baser sur des faits réels pouvant pousser les apprenants à réagir. En effet, les données nous montrent que lors de la réalisation de la tâche, les apprenants mettent en œuvre leurs compétences lexicale, grammaticale et orthographique en faisant des commentaires sur des images.

Dispositif de réalisation des tâches

Dans notre méthodologie, nous avons indiqué que nous avons utilisé Facebook comme dispositif pour réaliser la tâche sur les images. En ce qui concerne ce dispositif, nous avons demandé aux apprenants si la tâche sur ce dispositif leur a donné l'occasion d'utiliser et améliorer la langue française en production écrite ; tous les 14 apprenants interviewés ont affirmé que grâce à ce dispositif, ils ont eu l'occasion de mettre en œuvre leur français et cette pratique les a aidés à améliorer leur expression écrite.

Ces réponses confirment que les réseaux sociaux tels que Facebook pourrait être utilisés comme dispositifs pour permettre aux apprenants de communiquer en français. Et cela permettra de vaincre leur peur de s'exprimer dans la langue étrangère (De-Souza et Kuupole, 2011). Les résultats des scores du test par Bensalem (2018) ont indiqué que le groupe sur réseau social a significativement surpassé le groupe traditionnel dans un test de vocabulaire. En outre, les résultats d'un questionnaire qui a permis d'évaluer la perception des participants quant à l'utilisation de réseau social dans l'apprentissage du vocabulaire montrent qu'en général, les participants ont une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage de nouveaux éléments de vocabulaire via réseau

social. Bensalem (ibid) a recommandé aux professeurs de langues d'envisager l'utilisation de réseau social dans l'enseignement du vocabulaire et de l'intégrer dans le programme d'études, en prenant garde à ce que les professeurs en assurent le succès en établissant certaines règles pour que les étudiants restent concentrés sur la tâche qui leur est assignée. Par ailleurs Hernández et Piracún (2018) ont fait un sondage chez un groupe d'apprenants vis-à-vis leur perception sur l'utilisation de réseau social pour enseigner. Les résultats ont révélé que les participants ont obtenu des expériences positives en utilisant réseau social à différentes fins telles que l'apprentissage d'une langue étrangère et l'interaction virtuelle avec leurs camarades de classe.

Par ce dispositif (l'utilisation de Facebook pour enseigner) l'enseignant peut demander aux apprenants d'avoir une discussion ou à part les images, les apprenants peuvent avoir un débat sur un thème donné sur ce dispositif. Cette tâche peut aboutir à une activité de production écrite qui pourrait aider les apprenants à pratiquer leurs compétences linguistiques dans la langue étrangère. Il est aussi important de signaler en passant que l'apprentissage de la langue étrangère telle que le FLE est subit une mutation en profondeur. Les enseignants doivent acquérir la maîtrise de nouveaux outils dits innovants tels que l'utilisation des réseaux sociaux pour enseigner. Ils y sont encouragés par le changement global, la pression sociale, les usagers (utiliser les smartphones et les tablettes en classe puisque tous les élèves en sont équipés en est un exemple...). Ceci est censé modifier la façon d'enseigner ; le professeur devrait être alors un accompagnateur, un tuteur, un animateur etc. Il devrait aussi suivre l'évolution des recherches portant sur l'acquisition de nouvelles connaissances et de savoirs nouveaux dans un contexte scolaire dominé par la technologie et

l'internet, tout le temps. Ceci pour aider les apprenants de FLE qui n'ont jamais eu autant d'autonomie. Pour ce faire, l'utilisation des réseaux sociaux qui regorgent de ressources et de documents très divers les mettant directement en contact avec de multiples facettes de FLE. Ainsi, les apprenants n'ont plus besoin de l'enseignant pour déambuler dans les rayons de l'hypermarché connecté de FLE. Et peuvent ramener dans leurs filets bien des choses dont le professeur ne soupçonne même pas l'existence (Bensalem, 2018).

Implications didactiques

Ce travail montre que les apprenants appliquent leurs compétences linguistiques lorsqu'ils réalisent une tâche sur Facebook. Kuupole (2001) postule que l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français dans notre cas au Ghana n'est pas une tâche aisée pour les apprenants dans la mesure où ces apprenants étudient la langue française dans un contexte multilingue où leurs langues locales rendent difficile l'assimilation effective de la langue étrangère. Ces apprenants vivent aussi dans un apprentissage décontextualisé de la langue française dans la mesure où ils sont éloignés de l'environnement naturel où s'utilise la langue, d'où des difficultés à trouver des locuteurs natifs avec qui parler (De-Souza, 2013). Par conséquent, beaucoup d'apprenants sont démotivés et résignés à la démission. Aljerbi (2015) aussi souligne que pour que l'apprentissage de la langue française aie une meilleure qualité, il est nécessaire d'avoir recours à d'autres sources d'apprentissage moins formelles pour permettre aux apprenants d'utiliser la langue parce que tout contact avec la langue cible en dehors de la classe est presque inexistant et les établissements scolaires seuls ne peuvent pas compenser à ce besoin. Alors, nous recommandons aux institutions universitaires scolaires d'utiliser le dispositif

Facebook ou les d'autres médias sociaux comme une autre source moins formelle pour permettre aux apprenants d'utiliser la langue cible le français. Pour ce faire, les enseignants peuvent donner des tâches comme un débat et un forum de discussion aux apprenants sur un thème donné les images ou des vidéos sur Facebook.

Cette recherche pourrait souligner plusieurs applications pratiques pour la salle de classe. Tout d'abord, Facebook pourrait être intégré comme une extension de la salle de classe afin que le développement du langage puisse continuer dans un environnement amusant et pour que les apprenants puissent s'engager dans une communication à d'autres endroits (on pourrait encourager l'utilisation des téléphones intelligents parce qu'ils sont déjà très utilisés parmi les jeunes). En outre, les enseignants doivent trouver des façons créatives et intéressantes d'utiliser Facebook avec leurs apprenants (Zourou, 2012). Selon ce dernier, il ne s'agit pas seulement de forums, qui ont tendance à être utilisés comme des outils d'apprentissage plus traditionnels. Facebook offre la possibilité d'une discussion de groupe sur « un mur » sur lequel les usagers peuvent joindre ou télécharger tout type de contenus (avec la possibilité de faire des commentaires). Il offre aussi la possibilité de chatter, ou il peut servir de moteur de recherche. Mais à notre avis, le plus grand apport de Facebook se situe dans la nécessité de rester à jour, de recevoir des notifications, ce qui pourrait servir de petit rappel pour les apprenants qui ont tendance à ne penser qu'à la langue étrangère étudiée que dans la classe.

Les enseignants devraient encourager l'usage spontané de la langue, mais aussi fournir une rétroaction linguistique à l'étudiant. À travers Facebook, on peut organiser un rendez-vous avec les apprenants. D'ailleurs, il est

nécessaire que les enseignants dans ce projet analysent le contenu (la compréhension et la production du sens) des messages au lieu de se concentrer sur l'exactitude parfois le manque bloque la compréhension grammaticale. En tout cas, cette analyse pourrait être utile aux éducateurs pour comprendre le niveau des élèves et pour souligner les points de grammaire qui devraient être revus. De toute façon, les apprenants devraient s'engager dans une communication authentique et significative, ce qui est essentiel pour le développement de la compétence de communication (Blattner et Lomicka, 2012). Avec Facebook, les concepts traditionnels d'amitié et de connaissances évoluent et doivent être examinés dans le cadre de ces nouveaux environnements virtuels. Toutes ces options peuvent aider à fournir aux étudiants une pratique de langue étrangère supplémentaire, une pratique de compétences de communication, interprétatives et interpersonnelles telles que la compréhension/production orale/écrite.

Il existe une multitude des matériaux sur Facebook qui proposent différentes typologies d'exercices pour tous les niveaux d'apprentissage. Il y a des exercices de compréhension écrite à partir de textes littéraires, de documents authentiques. Il est également possible de trouver des exercices de production écrite : remplir des formulaires, envoyer une carte postale... (Mangenot et Potolia, 2001). Tout ceci est facilement intégrable dans un groupe Facebook. De cette façon, les productions des apprenants seront visibles pour tous et la correction pourrait être réalisée par l'enseignant et/ou l'apprenant. Afin de rester dans le domaine de FLE, nous présenterons quelques idées facilement applicables pour travailler l'écrit. L'intérêt que représente l'utilisation de photos pour l'enseignement des langues n'est aujourd'hui plus à

démontrer. Ainsi, un enseignant pourrait demander aux étudiants de télécharger leurs propres photos sur Facebook : par exemple, les étudiants pourraient prendre en photo un objet ou un lieu auquel ils sont particulièrement attachés et, après l'avoir téléchargée, expliquer la raison de ce choix (faire un petit reportage des événements de la francophonie qui ont lieu dans leur ville, proposer une carte postale parlant d'un de ses lieux de vacances, télécharger une photo d'œuvre d'art (peinture, sculpture, photographie) que l'on aime et la décrire ou expliquer pourquoi on l'a choisie, à partir d'une publicité - inventer un slogan, vendre un produit, donner son avis sur un livre, un film) (Blattner et Lomicka, 2012). Pour les lycéens ou collégiens nous avons la possibilité de créer un groupe avec des locuteurs natifs, dans le cadre d'un échange de classe. Ainsi, nous pouvons créer une activité classique (de « correspondant »), mais grandement facilitée par Facebook.

Facebook pourrait aussi faciliter l'enseignement et l'apprentissage de l'expression orale en FLE. On peut toujours utiliser un groupe sur Facebook comme lieu où les étudiants peuvent joindre leurs productions comme liens extérieurs, soit qu'il s'agisse d'une vidéo publiée premièrement sur Youtube ou d'une rédaction sur un blogue, car ce qui est important c'est la possibilité de regrouper ces productions dans un lieu en ligne qui est capable de les recevoir et qui permet d'y ajouter des commentaires (Blattner et Lomicka, 2012). Ainsi, un enseignant pourrait demander à ses apprenants de faire un commentaire vidéo ou un film qu'ils ont regardé. De cette façon il est possible de poster un commentaire sur une vidéo, une fonction qui offre l'intérêt de proposer à des apprenants la réalisation d'une tâche de la vie réelle qui peut aussi donner lieu à des interactions avec des locuteurs natifs. Ces interactions sont rendues

possibles par l'option qu'offre Facebook de réagir à une évaluation sous la forme d'un commentaire écrit. Donc, il est tout à fait possible de détourner cette tâche à des fins pédagogiques pour travailler la production orale. Il s'agira donc pour l'apprenant d'effectuer un commentaire sur une vidéo ou d'un ouvrage en vente sur un site (Conole et Alevizou, 2010). Ensuite, dans le groupe Facebook, ces liens peuvent être déposés pour que tout le monde (la classe) puisse les voir. En outre, avec Facebook on peut faire des activités plutôt classiques, comme par exemple : faire une compréhension orale à partir d'une chanson. Si les étudiants dans le groupe ne viennent pas de la même classe, alors un enseignant pourrait profiter de cette occasion qui regroupe tous ses étudiants. De plus, il n'est pas inimaginable que les étudiants puissent rejoindre des groupes Facebook déjà existants (Conole et Alevizou, *ibid*).

Ainsi, les tâches de la vie réelle qui comprennent la communication avec des locuteurs natifs entrent en jeu. Si les étudiants choisissent des groupes pour leurs intérêts, alors on croit que la motivation d'apprendre et de communiquer sera accrue. Mais alors, il n'est pas possible pour l'enseignant de suivre les activités de ses étudiants sur ces groupes Facebook. En revanche, des activités dans le groupe classe peuvent motiver les apprenants à être plus autonomes dans leur usage de ces réseaux sociaux en tant qu'outil d'apprentissage. Comme piste de recherche ultérieure, nous pourrions mener une étude comparative de la production écrite sur Facebook et la production écrite en classe de FLE sur un thème donné.

REFERENCES

- Adika, G. (2012). "English in Ghana: Growth, Tensions, and Trends". In *International Journal of language, Translation and Intercultural Communication*, University of Ghana.
- Ali, Z. (2014). *L'apport de la compétence linguistique à la formation universitaire : cas des étudiants inscrits en 1ère année sciences agronomiques master 1*, Université Kasdi Merbah Ouargla. Faculté des lettres et des langues. Département de lettres et langue française.
- Aljerbi, N. (2015). *Facebook : un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye. Facebook: digital space for informal learning of FFL in Libya*. Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles. Grenoble: Université de Grenoble Alpes.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : CEC inc.
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée ?* Paris : De Boeck Université.
- Arrivé, F., Gadet, M., & Galmiche, M (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.
- Audet, L. (2010).. « Wikis, blogues et web 2.0, Opportunités et impacts pour la formation à distance ». Paris: REFAD.
- Bensalem, E. (2018). The Impact of WhatsApp on EFL students' Vocabulary Learning. In *Arab World English Journal (AWEJ)*.

- Blattner, G., & Lomicka, L. (2012). *Facebooking and the social generation: A new era of language learning*. Alsic.
- Bourgeois, P. (2013). *Comment utiliser Facebook, en classe, en tant qu'outil pédagogique ?*
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (Eds.). (2001). *Researching Pedagogic Task, Second Language Learning and Testing*. Harlow : Longman.
- Causa, M. (2007). In *Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique*. Le Français dans le Monde. N°351.
- Cavazza, F. (2009). *Une définition des médias sociaux*, In mediassociaux.fr. <https://fredcavazza.net> (consulté le 20 février, 2019).
- Charaudeau, P. (1993). *Des conditions de la mise en scène du langage*. Esprit de société. Liège: Mardaga.
- Chomsky, N. (1966). "Topics in the theory of generative grammar". In T.A. Sebeok, ed., *Current trends in linguistics*. The Hague: Mouton.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using second language*. Essex: Pearson Education Limited.
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in higher education*. Higher Education Academy, UK.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil de l'Europe.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Clé international, Paris.
- Cuq, J-P., et & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Uuniversitaires de Grenoble.

- Damani, K., & Rinaudo, J-L. (2011). *Enseigner avec les Réseaux Sociaux : dxes Professeurs sur Facebook*. Université de Rouen, Civiic, France.
- De Ketele, J.-M., & Rogiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations*. (4e éd.). Belgique : De boeck.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production des textes*. Québec : Presse de l'université de Québec.
- De-Souza, A. (2013). *Stratégies de Compréhension Ecrite sur L'internet. Quelles Approches Pédagogiques Adopter pour Développer L'autonomie des Etudiants en FLE dans les Universités du Ghana ?* Ecole Doctorale des Humanités. Université de Strasbourg.
- De-Souza, A., & Kuupole, A.Z.P. (2011). *Nouvelles Technologies Didactiques : nouveaux discours pour innover la classe de FLE*. In *Applied Social Dimensions of Language Use and Teaching in West Africa. A Festschrift in Honour of Professeur Tunde Adeboye*. Cape Coast: University Press.
- Develay, M. (1989), *Sur la Méthode Expérimentale, Expérimenter, modéliser* INRP : Paris.
- Doca, G. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Publication de la Sorbonne.
- Dresner, E., & Herring, S. (2010). *Functions of the Non-Verbal in CMC: Emoticons and Illocutionary Force, in Communication Theory*.
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, coll, trésors du français.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B., & Mével, J-P., (2007), *Linguistique & Sciences du langage*. Larousse.

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Endrizzi, L. (2014). *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dans *Dossier de veille de l'IFE* n° 93.
- Farid, B. (2019). *Cours Methodologie2 Méthodes et Conditions de Sélection de L'échantillon*. Université A. AMIRA Bejaia. Faculté sciences humaines et sciences sociales.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, Mass : Little Brown.
- Gardin, B. (1999). *L'esprit de la lettre*. Dans Honvault.
- Gómez, S.V. (2013). *Production écrite : processus de correction collective et d'autocorrection chez les apprenants de FLE*. Universidad Veracruzana, facultad d'Idiomas.
- Goullier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre Européen Commun et Portfolio*. Paris : Les Editions Didier.
- Grawitz, M. (1988). *Lexique des sciences sociales, 4^e édition*. Paris : Dalloz.
- Grevisse, M. (2001). *La ponctuation*. Cécile Narjoux 2^{ème} édition.
- Grosjean, F. (1993). *Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition*. Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL).
- Grosjean, F. (1993). *Les structures de performance en français : caractérisation et prédiction*. Presse Universitaire de France, Paris.
- Guibert, J., & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Guichon, Nicolas. (2012). *Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires*. Dans Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1981). *A cognitive process theory of writing*. College composition and communication.
- Hernández, A. K. V., and & Piracún, J. A. B. (2018). *Eleventh Graders' Learning Experiences through a Whatsapp Group in EFL*. Mémoire publié de la licence de Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto. Bogotá : Colombia.
- Hodel, H. P. (2007). *Le cadre européen commun de référence pour les langues : activités compétences, niveaux*.
- Joly, M. (2002). *L'image et son interprétation*. Paris, Nathan, coll. Nathan cinéma.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique : Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles : Armando Editore.
- Kalčić, M. (2014). *L'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement du fle : quels usages possibles des réseaux sociaux ?* Université de Zagreb. Faculté des Lettres. Département des langues romanes.
- Kear, K. (2011). *Online and Social Networking Communities – a Best Practice Guide for Educators*. New York: Routledge.
- Kerbrat-Orecchioni., C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Collin.

- Kermiche, N. (2001). *Analyse des pratiques conversationnelles d'apprenants algériens au secondaire*. Mémoire de magistère. Constantine : Université de Constantine.
- Kramersch, C. (1991). « *Interaction et discours dans la classe de langue* ». Paris: Didier.
- Kruse, K. (2001). *The benefits and drawbacks of e-learning*. Extrait de www.itsmcampus.com/downloads/The_Benefits_and_Drawbacks_of_e.doc.
- Kuupole, D.D. (2001). Quel problème rédactionnel chez les apprenants ghanéens : une étude de cas. Dans *Cahiers du CERLECHS*. Ouagadougou : Université d'Ouagadougou.
- Latreche, M. B. E. (2016). *L'apport des TICE dans l'amélioration de la compétence de l'orale chez les lycéens*. Université Larbi Tébessi-Tébessa. Département de Lettres et Langues Française.
- Long, D. (2004). *Introduction à la recherche*. Université de Moncton, N.-B. Canada.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstan and M. Pienemann (eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*.
- Lorenz, P., & Michot, N. (2012). *Le lexique du chat sur Internet : étude comparative français-espagnol-polonais*.
- Lubangu, M., E. (2018). *Initiation à la recherche scientifique, note de cours destinées aux étudiants de Licence 1*. Enseignement Supérieur et Universitaire école Supérieure de Gouvernance Economique et Politique, Congo.

- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil, coll.
- Mangenot, F. (2000). *L'intégration des TIC dans une perspective systémique*. Dans les langues modernes, Association des Professeurs de Langues Vivantes : Paris.
- Mangenot, F., & Potolia, A. 2001. *Ressources en ligne pour l'enseignement / apprentissage du français et d'autres langues européennes : étude typologique et comparative*. CLE International.
- Mastafi, M. (2016), *Définitions des TIC(E) et acception*. Mémoire d'Université Chouaib Doukkali d'El Jadida : Maroc.
- Médioni, M-A., (1991). « *L'erreur* ». Lyon : GFEN.
- Mélot, L., Strebelle, A., Mahauden, J., & Depover, C. (2017). *Utilisation de Facebook en contexte universitaire*. Unité de Technologie de l'Éducation, Mémoire Université de Mons.
- Miller, M. (2007). *La production écrite*. [Http://documents/fr/document/la production écrite](http://documents/fr/document/la-production-ecrite). (Consulté le 19 février, 2019).
- Minne, A. (2014). *L'impact de l'utilisation du langage sms sur l'orthographe*. Mémoire d'Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine.
- Namukwaya, H. K. (2014). *Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere*. Thèse d'Université de Makerere, Uganda.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in School Language Acquisition*. Cambridge University Press, New York.

- Panckhurst, R. (2006). *Le discours Electronique Médie : bilan et perspectives*. Dans Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet, Paris : Solal Editeurs (Psychologie).
- Pougeoise, M. (1996). *Dictionnaire Didactique de la langue française*. Armand Colin, Paris.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE.
- Rezabek, L. L., & Cochenour, J. (1998). *Visual cues in computer-mediated communication: Supplementing text with emoticons*. Journal of Visual Literacy, vol.18.
- Richards, J. C., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London : Longman.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. In *Le Français dans le monde. Recherches et Application*, No. 45.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Techniques et pratiques de classe. CLE-International, Paris.
- Tavakoli, H. (2012). *A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Tehran : Rahnama Press.
- Terrier, C. (2011). *Communication non verbale*. <http://www.cterrier.com>. (consulté le 17 janvier, 2018).
- Tobias, S. (1991). *An eclectic examination of some issues in the constructivist- ISD controversy*. Educational technology.

- Valenzuela, O. (2012). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE)*. Universidad de Playa Ancha, Chili Synergies.
- Walther, P. J., & D'Addario, P. K. (2001). The impacts of emoticons on message interpretation in computer-mediated communication. *Social Science Computer Review*, vol. 19.
- Warschauer, M. (2001). *Technological change and the future of CALL*. In S. Fotos & C. Brown (Eds.), *New perspectives on CALL for second language and foreign language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolf, A. (2000). *Emotional expression online: gender differences in emoticon use*, in *Cyber psychology and behavior*. New York, Liebert Pub.
- Zaabot, A. (2014). *L'apport de la compétence linguistique à la formation universitaire : cas des étudiants inscrits en 1ère année sciences agronomiques master 1*, Mémoire d'Université Kasdi Merbah Ouargla. Faculté des lettres et des langues. Département de lettres et langues française.
- Zourou, K. (2012). *On the attractiveness of social media for language learning: A look at the state of the art*. ALSIC.

ANNEXES

Annexe 1 : Consigne sur la tâche sur Facebook.

Soyez les bienvenus au groupe.

La tâche pour chaque participant du groupe est de commenter ou réagir aux commentaires des collègues sur chaque image partagée au groupe uniquement par l'écrit en français. Chaque participant devrait ajouter au moins un commentaire et pourrait critiquer les commentaires des autres. Je crois que ce groupe pourrait devenir très intéressant mais c'est à vous de le façonner. Merci !

Annexe 2 : Facebook Comment

- Cet action n'est pas acceptable par la lois. Vous serez mettre en prison à cause de cela. Au moins, elle n'a pas défiguré votre corps. Je ne partage pas cette réaction. 4

■ Ça sera une leçon pour elle. Elle n'a pas le droit de coucher sur un lit conjugal.

- # mais c'est de cette même façon que vous aussi vous n'avez pas le droit de verser de l'acide son visage.

- je vais entrer dans la chambre et faire comme si je ne les avais pas vues, poser mon sac, changer de vêtements et sortir.

- A votre retour à la maison, est que vous allez capable de vivre avec lui sans rien dire s'il n'a rien dit à son tour ?

- Je pense qu'elle fera ça parce qu'on dit, les actes sont plus éloquent que les paroles.

- Sortir ? Pour aller où ?

- Haha mais dans ce cas, je pense que cela ne va rien signifier#

- Pourquoi pas ?

- Exactement !!!

- mon silence et mes actions seules vont le tuer lentement. Il ne sera jamais à l'aise chez lui.

- Vraiment ? S'il vous aimait toujours, il n'allait même pas vous trahir. Donc il va être à

l'aise #

- ##

- C'est n'est pas grave elle a commencé un jeux et nous somme ensemble

■ Cela veut dire ?.....

- Le jeu d'infidélité ? Ah bon ! Ce quoi le monde aujourd'hui ?

- lol Ah bon ?#

- Je ne ferai rien. Juste un demi tour.

- devoir #

- Bon à mon avis, je la demanderai sa/ses raison(s) pour lesquelles elle m'a fait cela. Peut-être elle aura des bonnes raisons mais je crois ses raisons peuvent être gérées n'importe quoi. Donc elle ne devrait pas me tricher au premier lieu.
 - Vraiment ! Si c'est moi je leur aurai donné quelques gifles d'abord avant de faire autre chose parce qu'ils méritent ça.
 - Hahahahaha
 - Gifle tu dis ?# Madame vous ne pouvez même pas Avec quelle puissance ?
 - ##
 - Avec la même puissance qu'elle a eu pour me trahir
 - Ah bon ?
- Et est-ce que vous savez que le gifle peut emmener beaucoup de conséquences ?
- Moi, je les laisserai tranquille. Je prendrai les choses que j'ai besoin et je vais sortir.
 -
 - Hehehehe mais s'il ne remplit son devoir kraaa ... elle n'a pas aucun droit de faire cela.
 - Heheehe
 - Hahaha.... Mon vrai gars
 - La pimentation est très importante.
 - Jamais parce que si elle a fait ça une fois, elle peut le faire une autre fois.
 - Si je suis l'homme, je ne vais pas pardonner ma femme parce qu'elle le ferait encore. Je ne veux pas mourir tôt.
 - Si le mari aime toujours Au fur et à mesure qu'il aime ça femme pourquoi pas, il peut la pardonner
 - Je la pardonnerai Mais on va terminer notre relation.
 - #
 - alors lui-as-tu pardonné si tu vas terminer la relation ?
 - oui ...J'ai besoin de paix, alors, je vous laisserai. S'il elle m'aime vraiment, elle ne fera jamais ça, alors je la parleraiciao me belle.
 - ### d'accord
 - Le fait que ma femme me triche sera basé sur un défaut de ma part ou elle-même. Cependant, elle n'a pas le droit de me tricher. Elle doit me plaindre ; nous devons discuter dont les solutions seront suggérées. En tout cas, je ne les combats jamais. J'aurai besoin juste de mon avocat. Quelque doit voir tes parent.
 - C'est pour la dissolution du mariage.
 - intéressant !
 - bonne
 - je vais tuer la femme
 - Vous voulez le tuer ? ##
- Comment pouvez – vous interroger un homme mort ?
- tata doucement s'il vous plaît #

- Si elle veut être avec mon mari, elle peut le faire mais pas dans notre lit matrimonial. C'est une abomination pour moi.
- #
- ah bon #
- Moi je ne pense que c'est à cause de l'argent. Les hommes aiment la maturité et la capacité de la femme de donner des bons conseils. Et ils pensent qu'ils peuvent les trouver dans les vieilles femmes ou une femme plus âgée que eux-mêmes.
- pourquoi ? Il était très honnête. Pour tomber amoureux de quel qu'un n'est pas un pécher. C'est ton choix pour accepter la personne dans ta vie ou pas
- tu as raison ma chérie ce n'est pas un pécher d'être amoureux
- oui Je partage ton avis
- realite
- Je pense que c'est en raison de l'argent. Elle a besoin de support financière. Une femme ne peut jamais marier à un homme pauvre qui est vieux.
- Je ne suis pas d'accord avec toi parce que avant qu'elle ne le marie, elle savait bien qu'il était pauvre donc elle doit le tromper.
- Coup de foudre . Lol
- Donc elle doit pas le tromper.

- Tu ne me comprends pas. Je disais qu'une femme ne peut jamais marier à un homme vieux qui est pauvre. Elle accepte de marier à un vieux si seulement il est riche.

- Surtout, les jeunes tombent amoureux aux vieux à cause de l'argent. Parfois, l'amour est réel. Personnellement, je ne tomberai jamais amoureux de vieil à cause de l'argent. J'ai déjà beaucoup. Mais si un homme est amoureux de vieil. C'est pas grave. #

- Dans cette partie du monde on n'accepte jamais ça.

- Tout est possible aujourd'hui ooooooooo
- C'est l'amour quoi ! L'amour ne connaît pas d'âge.

- Oui c'est la réalité aujourd'hui o

- mais si vous tombez dans l'amour err. Vous ne pouvez rien faire

- ##

- Beaucoup des jeunes femmes agissent comme les enfants, elles demandent trop mais pour la vieille femme, Elle n'a pas le temps pour les choses insignifiante. Le jeune homme va apprendre beaucoup de choses. coup

Annexe 3 : Guide d'entrevue

1. How did you come up with the comment?
2. Can you recall ways by which you produced this comment (comments shown to them) / what are the cognitive processes that went on before the production of this comment?
3. What are the strategies you used to produce these comments? / Did you consult any document before producing your comments?
4. Did you always comment on the image or you reacted on your colleagues' comments?
5. Did you read all the comments from the others before making your own comments?
6. Did you translate from a language to French or did you infer through previously acquired knowledge of a language?
 - a. If yes what did you do?
7. How did you recall vocabulary?
8. Did you check the construction of the sentence before posting it?
9. How did you check it?
10. How did you check your spellings before posting the comment?
11. In what way did the comments on Facebook make you use your French expressions?

Annexe 4 : Les réponses à l'entrevue guidée

1. Researcher : How did you come up with the comment?

Respondent 1: Errr, I came up with the comments when I saw errrm the image on the page

Respondent 2: +++ I read through the comments my colleagues gave and based on that I also gave my comments on the image.

Respondent 3: I commented based on what I saw, +++that is the image on the page.

2. Researcher: Can you recall ways by which you produced this comment (comments shown to them) / what are the cognitive processes that went on before the production of this comment?

Respondent 1: errm oh actually when I saw the image +++ well I didn't think much. I really wrote my point of view. My only problem was that I was thinking whether the French I was writing was the correct one and the errors and all that but well eem just to comment so I just wrote what I know.

Respondent 2 : #yeah yeah I really thought through +++ before I commented on the image. Ah well just wrote the French I know.

Respondent 3: I also thought of it because I didn't want to give comment that was not in connection with the image +++ so I really thought of it before I commented.

3. Researcher: What are the strategies that you used to produce these comments? / Did you consult any document before producing your comments?

Respondent 1: errr no, I didn't consult any document. I just wrote what I know

Respondent 2: No I saw the image and I just commented.

Respondent 3: I just commented

4. Researcher: Did you always comment on the image or you reacted on your colleagues comments?

Respondent 1: ermm I reacted on a colleagues comments and also commented on the image. Mostly +++ is when I think what the person is saying is against my comments that is when I comment.

Respondent 2: I commented on the image first and to the reaction of my colleagues because some of them posted something which were really funny +++so I had to react to their comments

Respondent 3: I commented on the image not in reaction to my colleagues comments.

5. Researcher: Did you read all the comments from the others before making your own comments?

Respondent 1: Yes, I read all the comments on the image before I commented on mine

Respondent 2: +++ No I gave my comments on the image. It was later that I read through the other comments.

Respondent 3: yes erm I read the comments of others and based on that I also gave my comments.

6. Researcher: Did you translate from a language to French or did you infer through previously acquired knowledge of a language? Yes / No.

Respondent 1: Hmmmmm. No. I didn't translate from any language. +++ I wrote from the little French I know. Aha. Yes

Respondent 2: # no no. I just wrote my own French that I have learnt. The language came impromptu.

Respondent 3: No. The image didn't require any "soutenu" French. +++ It was just the normal basic communication French so I just commented. Yeah

b. If yes what did you do? I had the idea and as I was typing I was translating.

7. Researcher: How did you recall vocabulary to use for the comments?

Respondent 1: Errm looking at the situation errm +++ it was something real. ... something general +++ and mostly I see those vocabs so it wasn't difficult for me to use them. Yes.

Respondent 2: I just used the vocabulary from memory. It was just an impromptu. Yeah I just used them +++The image actually didn't require technical French so I used the expression I already know.

Respondent 3: Erm I just used the vocabulary from memory. Eemm I mean the vocabulary that I know already.

8. Researcher: Did you check the construction of the sentence before posting it?

Respondent 1: Yes I did. Errm I did several times to check my construction of my sentences and I see so far it is good.

Respondent 2: Of course. I checked very well RIRE because this is the internet +++. This is Facebook, somebody will see it and they will tag you to it later so really checked my construction before I sent it

Respondent 3: Yeah I also += really checked because I didn't want to create any ambiguity. Anybody who will read my comments must understand it.

9. Researcher : How did you check it?

Respondent 1: err. Yes I checked by looking at my punctuations whether I made any mistake +++ the subject verb agreement if they are all correct before posting it.

Respondent 2: well +++. Actually, glancing through. Making sure the punctuation marks were rightly placed or I used the right tenses

Respondent 3: RIRE. erm from what I have learned already in class I checked so yes, I read it over and over because it was something going online.

10. Researcher : How did you check your spellings before posting the comment?

Respondent 1: +++ for the spellings ok well +++ I also have an app on my phone which erm corrects vocabs so if I write and I see it is wrong I correct immediately so I saw it was okay before I posted it.

Respondent 2: on my phone I have +auto correct+ so if I make a mistake +++ I change it to French, it corrects me.

Respondent 3: actually, I used simple French and so most of the spellings were simple so I didn't look for any spelling anywhere.

11. Researcher: In what way did the comments on Facebook make you use your French expressions?

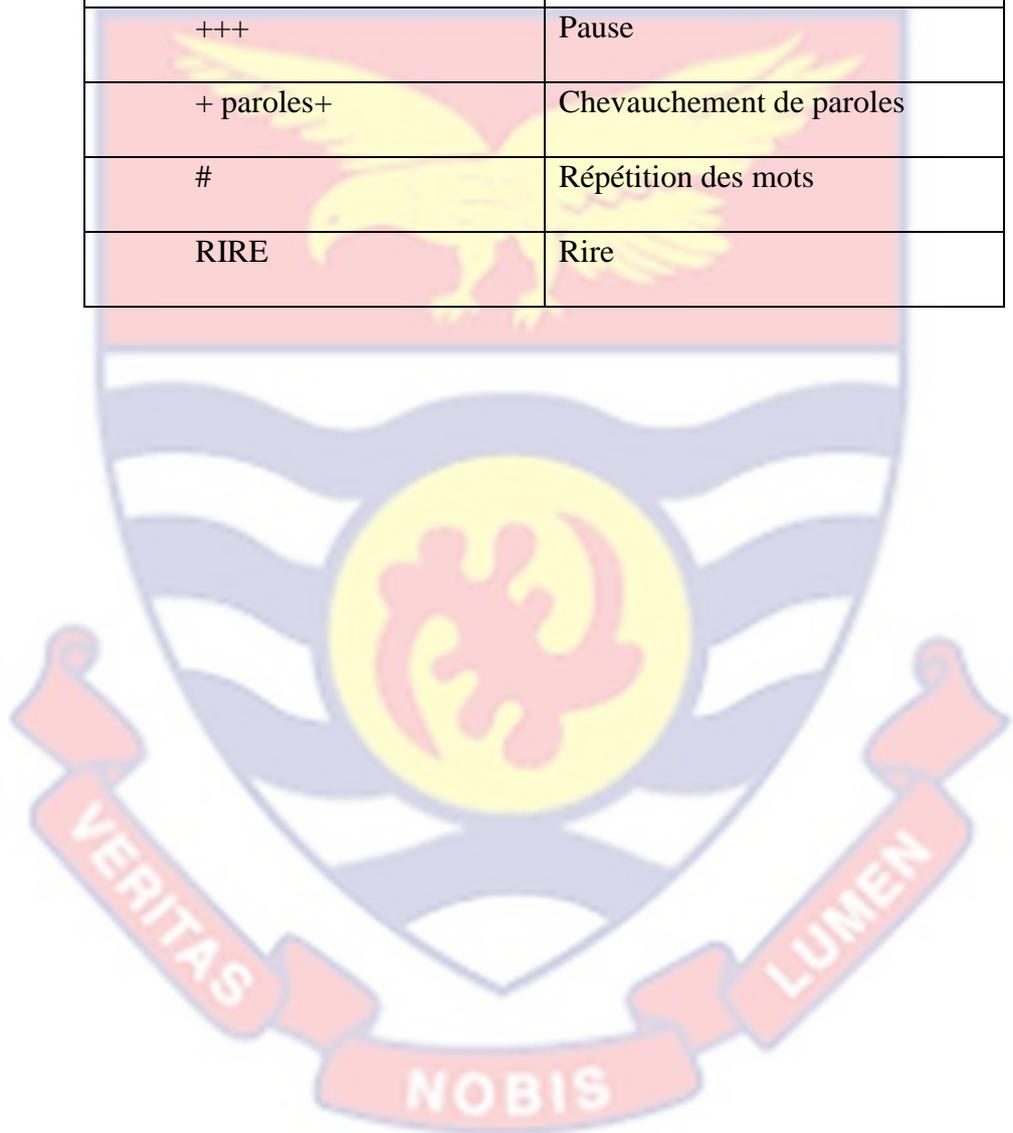
Respondent 1: #Yes, yes. It made me express myself in French and +++ normally we do our things in English on Facebook but this gave me an opportunity to express myself in the French I knew and after all we were told that we shouldn't bother much about the mistakes but +++just to express ourselves so I was happy with it to express myself in French. It has really made me use my French.

Respondent 2: of course yes. Actually when you look at the image a question was asked and it put you in a situation which will at least +++I was able to express myself a bit in French.

Respondent 3: it really helped me use the French because most of the people I chat on Facebook don't speak French. +++ it is always #English English so I had the chance to use my French.

Code de Transcription

Notation	Description
+++	Pause
+ paroles+	Chevauchement de paroles
#	Répétition des mots
RIRE	Rire



**Annexe 5 : CONSENT FORM
UNIVERSITY OF CAPE COAST**

College of Humanities and Legal Studies

Faculty of Arts

Department of French

Informed Consent Form

Title of Project: “Study of linguistic competence of FLE of level 400 students of the University of Cape Coast through comments on images on Facebook”

Name of Researcher: Grace Dadzie

1. I have read and understood the attached information sheet giving details of the project
2. I have had the opportunity to ask the researcher any question that I had about the project and my involvement in it and understand my role in the project.
3. My decision to consent is entirely voluntary and I understand that I am free to withdraw at any time without giving a reason.
4. I understand that data gathered in this project may form the basis of a report or other form of publication or presentation.
5. I understand that my name will not be used in any part of the report, publication or presentation and that every effort will be made to protect my confidentiality.

Participant’s Name: Researcher’s Signature

Signature:.....

Date :..... Date :

General Information on Research

We would appreciate your assistance in gathering the data on this research. Below are the general information about the research.

1. The researcher aims at using experimentation and guided interview to gather information on the research by trying out a restricted Facebook group page for only voluntary participants of the research.
2. The objective of the Facebook platform is to comment on social issues through images that will be posted on the group's platform.
3. The task for each group member is to give at least a comment on the image. Therefore, each group member has the obligation to comment on the image or write an opinion on the post of others as it happens in any social media platform. Group members can also post an image or a video to be commented on the platform after the researcher is done with her images.
4. The main aim is to gather enough corpus for analyses to determine the linguistic competence based on the comments on the images posted.
5. The researcher will first give her comment on the image to set the tone for group members to also comment.
6. All comments are to be in French language.
7. All group members are free to write their comments or react to an earlier comment.
8. Any information provided will be treated anonymous and highly confidential and used purely for academic purposes.
9. Any question for clarification about the project is welcomed.

Thank you.